

**Univerzita Karlova**

Pedagogická fakulta

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

2020

Kristýna Karadzasová

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Předškolní děti literárními umělci  
Preschool children as literary artists  
Kristýna Karadzasová

Vedoucí práce:	PhDr. Veronika Laufková, Ph.D.
Studijní program:	Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Učitelství pro MŠ

2020

Tuto bakalářskou práci na téma *Předškolní děti literárními umělci* jsem vytvořila sama na vedením PhDr. Veroniky Laufkové. Potvrzuji, že jsem k vytvoření této práce využila pouze literaturu citovanou v závěru práce. Dále potvrzuji, že tato bakalářská práce nebyla využita k dosáhnutí jiného či stejného titulu.

V Praze dne 3.05.2020

## **Poděkování**

Děkuji vedoucí práce PhDr. Veronice Laufkové Ph.D. za odborné a cenné rady z pedagogického hlediska a vstřícný přístup, s kterým mi poskytovala pomoc při tvorbě mé bakalářské práce. Děkuji také dětem za jejich nápady, které vytvořily jedinečnou autorskou knihu. Děkuji také rodině, která mě během psaní práce podporovala.

## **ABSTRAKT**

Tato práce na téma *Předškolní děti literárními umělci* odpovídá na problematiku nedostatečného zájmu předškolních dětí o knihy a literaturu. Cílem práce je podpořit zájem dětí o knihy a literaturu tím, že se samy stanou tvůrci knihy.

Teoretická část objasňuje pojmy týkající se klíčových schopností a dovedností pro tvorbu knihy (např. řeč a práce s příběhem) a jak jsou tyto pojmy obsaženy v kurikulárním dokumentu pro předškolní vzdělávání.

Praktická část byla realizována jako akční výzkum. Výzkum probíhal formou tvůrčích lekcí. Výsledkem byla autorská kniha. Výzkum se uskutečnil ve dvou předškolních zařízeních. V jeho průběhu byl sledován konkrétní posun v klíčových dovednostech a schopnostech u dětí prostřednictvím zúčastněného nestrukturovaného pozorování, které doplnilo pretest a posttest dětí a dotazník mezi pedagogy. Výsledky prokázaly, že se u dětí zvýšil zájem o knihy a jejich tvorbu. Aktivní slovní zásoba dětí byla rozšířena o specifické pojmy používané v tvorbě příběhu.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Tvorba autorské knihy, předškolní věk, schopnost tvořit příběh, metody a specifické pojmy pro tvorbu příběhu

## **ABSTRACT**

*This bachelor thesis named Preschool children as literary artists* answers on the problematic about the insufficient interest of preschoolers in books and literature. The main aim of this bachelor thesis is support of children's interest in books and literature. This aim was achieved by the fact that children became the book makers themselves.

The bachelor thesis contains two parts and it is theoretical and practical part. Key abilities and skills for the creation of books and their concepts were clarified in the theoretical part of this bachelor thesis. (e.g. language and creation of stories)

Also this part include the common ways of usage of this abilities and skills which are contained in the curriculum document for the preschool education.

The practical part of the bachelor thesis analyzed data through research methods. Research carried out in form of creative lessons. The result of the lessons was author's book. The research was conducted two times in the two different preschools. During the research was detected specific changes in key children's abilities and skills through the unstructured observation. This observation was completed by children's pretest and posttest and also by the questionnaire among teachers. The outcome confirmed the increasing children's interest in books and their creation. As well their active vocabulary was extended by specific concepts used during the creation of story.

## **KEY WORDS**

Creation of author's book, preschool children, ability to make a story, methods and specific concepts for create a story

# Obsah

Úvod a cíl práce.....	9
TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1. Charakteristika dítěte předškolního věku .....	10
1.1 Předškolní věk .....	10
1.2 Teorie kognitivního vývoje .....	12
2. Klíčové schopnosti a dovednosti pro tvorbu knihy .....	14
2.1 Obecný pohled do světa fantazie .....	14
2.1.1 Fantazie .....	14
2.1.2 Představy .....	14
2.1.3 Vzpomínky a denní snění .....	15
2.1.4 Fantazie v předškolním věku.....	16
2.2 Řeč.....	17
2.2.1 Vývoj řeči podle lingvistického dělení jazyka .....	17
2.2.2 Používání přídavných jmen a sloves .....	19
2.3 Práce s příběhem – základní struktura příběhu .....	20
2.3.1 Výstavba dramatu podle Freytaga.....	20
2.3.2 Vyprávění .....	22
2.3.3 Znak pohádky .....	23
2.3.4 Charakteristika pohádky .....	24
2.3.5 Moderní pohádka.....	24
2.3.6 Čtenářská pregramotnost.....	25
2.3.7 Čtenářská gramotnost .....	26
2.3.8 Čtenářské strategie .....	26
2.4 Dramatická výchova.....	29
2.4.1 Využití dramatické výchovy v předškolním věku dítěte.....	30
2.4.2 Struktura dramatické lekce .....	31

2.5	Kresba.....	32
2.5.1	Vývoj kresby lidské postavy .....	33
2.5.2	Typologie kresby.....	34
2.5.3	Ilustrace v pohádkách.....	36
3.	Shrnutí některých kapitol s kurikulárním dokumentem RVP PV .....	37
3.1	Fantazie v RVP PV.....	38
3.2	Řeč v RVP PV .....	38
3.3	Kresba v RVP PV .....	39
3.4	Práce s příběhem – schopnost tvořit příběh.....	41
3.5	Čtenářská pregramotnost v RVP PV .....	41
3.6	Shrnutí konkrétních bodů z RVP PV použité v praktické části .....	43
	PRAKTICKÁ ČÁST .....	44
4.	Předškolní děti literárními umělci .....	44
4.1	Cíle výzkumu .....	44
4.2	Akční výzkum .....	44
4.3	Kontrolní otázky.....	44
4.4	Metody sběru dat.....	45
5.	Metody použité v průběhu lekcí s dětmi (při zúčastněném nestrukturovaném pozorování).....	46
5.1	Hry a metody s využitím prvků dramatické výchovy: .....	46
5.2	Metody s využitím prvků čtenářské pregramotnosti: .....	47
5.3	Charakteristika výzkumného vzorku.....	48
5.3.1	Charakteristika MŠ Přetlucká a požadavky na výběr dětí.....	48
5.3.2	Charakteristika MŠ Arabská a požadavky na výběr dětí .....	49
5.4	Příprava lekcí.....	49
5.5	Realizace tvorby autorské knihy .....	50
5.6	Typy dětí výzkumného vzorku.....	51
6.	Vyhodnocení akčního výzkumu v MŠ .....	52



6.1	Vyhodnocení akčního výzkumu v MŠ Přetlucká .....	52
6.1.1	Alžběta 4,5 let k 26. 11. 2019 .....	53
6.1.2	Ema 6,3 let k 26.11. 2019.....	56
6.1.3	Berenika 5,4 let k 26.11. 2019 .....	59
6.1.4	Nikol 5,3 let k 26.11. 2019.....	61
6.1.5	Oskar 5 let k 26.11. 2019 .....	64
6.1.6	Leo 5,9 let k 26.11. 2019.....	66
6.2	Vyhodnocení výzkumu MŠ Arabská .....	69
6.2.1	Josef 6,4 let k 17.2. 2020.....	69
6.2.2	Felix 6,8 let k 17.2. 2020.....	72
6.2.3	Zoe 5,1 let k 17.2. 2020.....	74
6.2.4	Markétka 5,6 let k 17.2. 2020.....	77
6.2.5	Alžběta 6,6 let k 17.2. 2020 .....	79
6.2.6	Edward 5,6 let k 17.2. 2020 .....	81
6.2.7	Anna 6,6 let k 17.2. 2020 .....	83
7.	Závěr výzkumného šetření .....	86
7.1	Výsledek posttestu v MŠ Přetlucká.....	86
7.2	Výsledek posttestu v MŠ Arabská.....	86
7.3	Celkové srovnání posttestu MŠ Přetlucká a MŠ Arabská.....	86
7.4	Srovnání dopadu pedagogického dotazníku obou škol .....	87
7.5	Analýza znaků autorské pohádky – MŠ Přetlucká.....	88
7.6	Analýza znaků autorské pohádky – MŠ Arabská.....	89
8.	Diskuze .....	91
9.	Závěr.....	93
	Seznam použitých informačních zdrojů .....	95
	Seznam použitých obrázků.....	99
	Seznam použitých grafů .....	100

## Úvod a cíl práce

Všimla jsem si ze své praxe v mateřské škole, kde působím jako asistentka pedagoga, že v dnešní době mnoho dětí poznává pohádky pasivním způsobem. Koukají na ně přes různé technologie. Dovednost jejich používání je bez pochyb přínosná pro jejich dospělý život. Rozvíjí také logické a kreativní myšlení. Ale samotná kniha dítě podněcuje k literární aktivitě. Pojmenovává obrázky, vypráví příběh a přirozeně komunikují. Rozvíjí se psychická a sociální stránka dítěte. Jenže kniha už není pro dítě tak zajímavá. Jak tedy vylepšit dětem vztah k literatuře? Předškolní děti většinou ještě neumějí číst ani psát. Lze však předpokládat, že vhodné metody dokáží děti motivovat k literární aktivitě. Právě tím, že si předškolní děti projdou touto aktivitou, mohla by se u nich chuť vzít si do ruky knihu zvýšit. **Cílem práce je podpořit u dětí předškolního věku zájem o knihy, literaturu a příběhy, a to skrze tvorbu vlastní autorské dětské pohádkové knihy, jejíž příběh vytvoří samy děti, knihu ilustrují a společně i vydají.** Dosažení tohoto cíle bude ověřeno testováním dětí a dotazníkem pro pedagogy.

Tato práce je rozdělena na dvě části. Teoretická část se v souladu s tématem věnuje klíčovému schopnostem pro tvorbu knihy. Nejdříve uvádí souvislosti s charakteristikou dítěte předškolního věku. Zabýváme se zde specifickými procesy a chováním, které jsou objasněny z hlediska vývojové psychologie. Poté se zaměříme na teorii kognitivního vývoje, na funkce mozku, které se dále zaobírají procesem myšlení. Dále se hlouběji se představí klíčové schopnosti a dovednosti pro tvorbu knihy. To je obecný pohled do světa fantazie, řeč, práce s příběhem, dramatická výchova a kresba. Některé klíčové schopnosti jsou srovnány podle kurikulárního dokumentu pro předškolní vzdělávání.

Praktická část se zabývá samotnou tvorbou knihy dětmi, popisem lekcí, jejichž prostřednictvím bylo tohoto cíle dosaženo, a metodami a výsledky testování, které sledují posun jednotlivých dětí v očekávaných výstupech vycházejících z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1. Charakteristika dítěte předškolního věku

### 1.1 Předškolní věk

Předškolní věk vymezujeme v oblasti vývojové psychologie zejména věkem dítěte. Podle Vágnerové je toto období ukotveno v časovém rozmezí na 3 do 6 až 7 let dítěte. Konec této fáze je především podřízen času nástupu do povinné školné docházky (2012).

Langmeier a Krejčířová (1998) toto období definují do delšího časového úseku. A to už na narození až po nástup do základní školy. Zahrnují zde i prenatální vývoj plodu. Z těchto vybraných definic vychází, že předškolní věk tedy není jednoznačně ohraničen. Toto období je dále označeno jako „*období názorného, intuitivního myšlení*“ (Piaget, 1996, in Vágnerová, 2012, s. 177).

Podíváme se na způsoby, jakým dochází k poznávání a vybírání informací (Piaget, 1996, in Vágnerová, 2012):

- **Centrace**

Dítě ještě nedokáže uvažovat logicky. Zaměřuje se na jedno hledisko, nedokáže se na svět dívat z více úhlů. Vyznačuje se silně egocentrickým myšlením. Neuvědomuje si, že lidé mohou mít i jiný názor, než má dítě (Piaget, 1996, in Vágnerová, 2012).

- **Fenomenismus**

Zde opět dítě zaujímá egocentrické hledisko. Přetrvává neschopnost dívat se na svět z více úhlů. Svět má podobu takovou, jakou dítě vidí na první pohled. Např.: se dítě „*bojí tatínka, který si nasadil masku, i když nasazení masky několikrát vidělo...*“ (Thorová, 2015, s. 388).

- **Prezentismus**

Projevuje se ulpíváním na přítomnosti jako výraznému znaku vnímání světa. Jednoduše řečeno existuje pro něj jen teď a tady. To v něm vyvolává pocit jistoty.

Způsob zpracování daných informací (Vágnerová, 2012, s. 178).

- **Magičnost**

Dítě si vysvětluje fungování reálného světa pomocí své fantazie. V předškolním věku ještě nedokáže rozlišovat mezi reálným světem a fantazijní představou, která značně zkresluje jeho úsudek. Trávníček navštívil se svou 4,5letou dcerou divadlo loutek. V dějství hry se změnil divadelní kulisy ze zámku na svět na mořem. Dcera si nebyla jistá, zda je to fikce, nebo realita. Zeptala se otce: „*Tati, to není doopravdy, že ne*“ (2007, s. 24).

- **Animismus neboli antropomorfismus**

Uvažování o vlastnostech neživých objektů stejně jako u živých organismů. Je to aplikace typicky lidských znaků na zvířata. Dítě snadněji chápe různé dění v reálném světě podle vlastního zkresleného prožívání a chování. Např.: „*sluníčko jde po obloze*“ (Vágnerová, 2012, s. 178).

- **Arteficialismus**

Dítě si myslí, že svět vznikl tak, že ho nějaký člověk udělal. Např.: „*To tatínek napustil vodu do rybníka*“ (Thorová, 2015, s. 388).

- **Absolutismus**

Vychází ze spojitosti s dětskou potřebou jistoty. To utvrzuje dítě v tom, že každé poznání má jednoznačnou a definitivní platnost. Pro dítě má podoba aktuálního světa velký význam. Změnu chápe jako ztrátu původní totožnosti. Např.: reklama na zubní pastu určité značky říká, že je nejlepší. Dítě toto tvrzení odmítá z důvodu „*že nejlepší je jiná, protože tak to minule říkali*“ (Vágnerová, 2012, s. 179).

Dále se v této práci budeme více zabývat specifickými dovednostmi a schopnostmi, které jsou pro předškolní věk typické. Nahlédneme do oblasti kognitivního vývoje. Budeme se hlouběji zabývat schopnostmi a dovednostmi, které děti využijí při literární tvorbě autorské knihy. Jsou to tyto klíčové pojmy – fantazie, řeč, práce s příběhem a kresba.

## 1.2 Teorie kognitivního vývoje

Touto teorií se nejvíce zabýval švýcarský psycholog Piaget, z něhož v současné době vychází i další koncepce. „*Kognitivní vývoj zahrnuje růst a rozvoj tak rozdílných schopností, jako je vnímání, pozornost, paměť, jazyk, řešení problémů, uvažování a chápání pojmů.*“ (1996, in Vágnerová, 2012, s. 43). Dále je zastáncem toho, že jsme ovlivněni vrozenými dispozicemi. Právě ty určují, jakým způsobem se budeme orientovat ve světě a v sobě samých. Kognitivní vývoj je opakující se proces přeměny schématu, který směřuje k lepšímu pochopení. Může probíhat plynule, nebo ve skocích. Záleží na tom, jak se mění způsob uvažování a poznávání dítěte (Piaget, 1996, in Vágnerová, 2012).

Objasníme si tyto pojmy, které vedou k opětovanému dosažení rovnováhy a jsou důležité z vývojového hlediska dítěte (Piaget, 1996, in Vágnerová, 2012):

- **Asimilace**

Způsob, jak dítě pracuje s novou informací. Operuje s informací tak, že si propojuje podobnost nové situace se zkušeností ze situace, kterou už zná.

- **Akomodace**

Proces změny zkušeností na „*nové kognitivní struktury*“ (Thorová, 2015, s. 255).

- **Asimilace a akomodace**

Tyto pojmy na sebe navzájem navazují. Člověk se tak dokáže přizpůsobit dané situaci či okolí. Dítě se vyvíjí právě díky probíhající interakci s novou informací, kterou zpracovává asimilací a na to navazuje akomodací. Např.: dítě se naučí jezdit na kole s přídatnými kolečky – asimilace. Umí jezdit na kole bez přídatných koleček. Udržení rovnováhy – akomodace (Thorová, 2015).

Piaget (1996, in Vágnerová, 2012) dále rozděluje kognitivní vývoj do několika fází. Každá představuje jiný vztah k poznání:

- **Fáze senzomotorické inteligence**

Trvá na narození do 2 let. Jedná se o rozvoj poznávacích procesů. Proces je úzce spjatý se smyslovým vnímáním a motorickými dovednostmi. Dítě se učí manipulací s danými objekty, kterých se může dotknout v reálném světě.

- **Předoperační fáze**

Trvá od 2 do 7 let. Je svým způsobem limitující, proto se označuje jako prelogická. Můžeme ji dále rozdělit na dvě na sebe navazující období:

- **Fáze symbolického a předpojmového myšlení**

Trvá od 2 do 4 let. Dítě už není závislé pouze na vnímání aktuální manipulaci s objekty. Dokáže si už představit nějaký objekt nebo činnost v hlavě v podobě představ či slov. Dítě chápe význam symbolů. Umí už přijímat informace i verbalizovat své názory.

- **Fáze názorného, intuitivního myšlení**

Trvá od 4 do 7 let. Ukazuje, že způsob uvažování předškolního dítěte je nepřesný, ještě nerespektuje pravidla logiky. Dítě ulpívá na tom, co vidí. Chápe trvalost existence objektů světa, ale neuvědomuje si trvalost jejich vlastností.

Novější teorie kognitivního vývoje vychází z pojetí, že přijímaná informace se přenesou do krátkodobé paměti, kde se dále zpracovává v souvislosti s aktuálním cílem. Také může být zařazena do dříve již vybudovaného systému získaných znalostí. Tento proces je tedy chápán jako získávání a zpracování informací při řešení různě obtížných problémů. Schopnost plánovat a uvažovat logicky je klíčové hledisko této teorie (Piaget, 1996, in Vágnerová, 2012).

## 2. Klíčové schopnosti a dovednosti pro tvorbu knihy

### 2.1 Obecný pohled do světa fantazie

#### 2.1.1 Fantazie

V této kapitole nahlédneme na fantazii, která patří ke klíčovým dovednostem a schopnostem pro tvorbu příběhu. Patří také k poznávacím procesům, které zpracovávají informace. Konkrétně do procesů názorného poznávání, jako je také vnímání, počítky a vjemy (Kolář, 2012).

*„Zcela svérázným fenoménem vystupujícím mezi představami a myšlením je fantazie, obrazotvornost, již tím, že nepracuje jen se smyslovými prvky, ale i s jazykem“* (Nakonečný, 1998, s. 280). Výraz fantazie je převzatý z řečtiny a znamená obraz, vidění či přelud. Není od představ odlišována. Bývá označována za určitý druh představ, nebo spíše za jejich originální kombinaci. Fantazie je také definována jako myšlení v obrazech podle Hartla a Hartlové (2015). Dochází zde k procesu vytvoření nových představ díky zkušenosti z dřívějšího vnímání.

Fantazie neoddělitelně patří k představám, vzpomínkám a dennímu snění, o kterých se píše dále.

#### 2.1.2 Představy

I představa, stejně tak jako fantazie, umožňuje vyvolávat v naší mysli obrazy věcí a událostí, které jsme dříve poznali. Z nichž se pak vytvářejí dál složitě či jednoduše obrazové novotvary. *„Představa je reprodukováný obraz předmětu, založený na naší minulé zkušenosti“* (Nakonečný, 1998, s. 269). Představy jsou velmi často doplněny smysly člověka (sluchové, zrakové, dotykové, představy chladu, tepla, bolesti, pohybu atd.). Představy tvoří názorný materiál pro využívání pojmů u myšlení (Tomášková, 2015).

Všechny tyto smysly se objevují v našich představách bez jejich přímé účasti. Pojdme se podívat na druhy představ, abychom lépe pochopili jejich podstatu (Nakonečný, 1998):

- **Představy jednotlivin**

Je jednoduchá pamětní reprodukce. Její objekty vycházejí z dříve uložených informací do paměti. Např.: konkrétní zvíře – kůň.

- **Představy obecné**

Zobecňuje konkrétní jednotliviny. Např.: představa zvířete, doplněná smyslovým podnětem – např.: představíme si koně a hluk koňských kopyt.

- **Představy odvozené**

Kombinace objektů a jevů, které už známe a jsou vyvolány výzvou, např.: když pedagog řekne „Představte si děti, že kůň, když kluše, vydává hluk jako ...“

Představy zacílené na minulost jsou vzpomínky. Představy zacílené na budoucnost nazýváme denním sněním. Nyní se dostáváme ke svébytné kategorii fantazijních představ. K nim patří i sny, které představují originální obrazové novotvary. Fantazijní představy se tvoří v průběhu spánku, nebo také v době, kdy je činnost smyslů snižena (Schönpflugová, 1983, in Nakonečný, 1998).

Jak vidíme, představy jsou komplexem složitého systému. Jeho detailní popis není smyslem této práce. Podíváme se blíže pouze na vzpomínky a denní snění, které s fantazií a tématem této práce úzce souvisí.

### **2.1.3 Vzpomínky a denní snění**

Ve vzpomínkách si člověk vyvolává obrazy toho, co prožil, zatímco v denním snění toho, co teprve prožije. Vzpomínky se opírají o minulost, kdežto denní snění o budoucnost (Nakonečný, 1998).

Denní snění může mít podobu přání či touhy. Můžeme popsat denní snění jako „*hru, v níž se hrající dívá sám na sebe a v níž je sám autorem scénáře i režisérem průběhu této hry*“ (Renouvier in Dumas, 1930, in Nakonečný, 1998, s. 278).

V této imaginární hře má autor absolutní volnost. Může si dokonce vytvořit i imaginární svět, v němž si užívá to, co mu život reálně prožít odepřel anebo plánuje a sní o tom, jaký by jeho život mohl být. Denní bdělé snění může pokračovat i v nočním snění.



Ale pro naši práci je podstatné, co při vybavování vzpomínek a denním snění používáme. Zde se již ocitáme ve fantazii.

#### 2.1.4 Fantazie v předškolním věku

Fantazie je v předškolním věku dítěte na samém vrcholu svých možností. S přibývajícím věkem ochabuje a už není tak bohatá jako v tomto období. Výjimkou jsou lidé umělecky nadaní, kteří tuto dovednost mají rozvinutější a dokáží ji uplatnit ve svém uměleckém zaměření (Matějček, 2015). „*Fantazie jako podnět pro svobodné uspokojující tvoření se začíná uplatňovat v plné míře kolem čtvrtého roku a děti mají před sebou pár let svobodného užívání, než převládne realita*“ (Průcha a Koťátková, 2013, s. 102). Po zjištění v minulých podkapitolách nyní konstatujeme, že dospělý, a stejně tak i dítě, čerpá již z dříve nabytých zkušeností.

Zde se dostáváme k tomu, že předškolní dítě má už pestrou paletu zkušeností. Vychází z poznatků, které získalo o své rodině a přátelích; o místě, kde žije, a okolí, kde se pohybuje, například, co zaslechne ve městě, na návštěvě u lékaře a na různých výletech. Vstřebává také informace z mateřské školy, jako z první instituce, kterou navštěvuje. Také si něco zapamatuje z médií (Matějček, 2015). Proto bychom měli být obezřetní, k jakému médiu umožníme dítěti přístup. Ideální médium pro získání informací i zábavy je právě kniha. Představuje dítěti svět v podobě poutavého textu a obrázků, které dítě vhodně vedou na cestu k dalšímu čtenářství (Gebhartová, 2011).

V předškolním věku nemá dítě ještě plně vyvinuté myšlení ani představy. Nejsou zcela reálné. „*Dítě si většinou představuje, co si přeje a jak má vypadat jeho okolí a svět, ve kterém žije*“ (Tomášková, 2015, s. 79).

Většinou si k tomuto tématu vybavíme i dětskou hru, která je s fantazií spojována. Můžeme ji vnímat jako produkt fantazie, tvořivosti dítěte. Můžeme se na to podívat z jiného úhlu pohledu. Fantazie v dětské hře může znamenat určité „*mezery v koherenci myšlení*“ (Chaloupka, 1982, s. 103). Koherenci můžeme chápat jako soudržnost celku, která je ovlivňována vztahy s dalšími objekty (Hartl a Hartlová, 2015).

Provázanost dalšího objektu k fantazii je právě citový vztah, kterým si dítě při hře s panenkou promítá do hry své vlastní zážitky a pocity (Chaloupka, 1982).

## 2.2 Řeč

Řeč je klíčová pro tvorbu příběhu. Nejprve se podíváme na definici komunikace podle Thorové, kdy termín komunikace z latinského překladu „*communicario = společná účast, sdílení*“ (2015, s. 224). Dále také „*znamená dovednost člověka užívat výrazové prostředky nejen k výměně informací, ale i k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů*“ (Thorová, 2015, s. 224).

Komunikace je velmi významná, neboť se díky ní dítě učí. „*Komunikujeme různými způsoby – nasloucháním a mluvením, čtením a psaním, neverbálními prostředky (očním kontaktem, gesty, mimikou, postojem těla, dotekem, grafickými symboly, manuálními znaky)*“ (Thorová, 2015, s. 224). Dvě konkrétní období, kdy se nejvíce rozvíjí řeč, uvádějí Bednářová a Šmardová (2007). Ve věku třech až čtyřech let je vývoj řeči nejrychlejší. Další důležité období je na šesti do sedmi let života. To je vymezeno z hlediska níže uvedených jazykových rovin.

### 2.2.1 Vývoj řeči podle lingvistického dělení jazyka

Podíváme se na roviny řeči podle Bednářové a Šmardové (2007), kam patří foneticko–fonologická, morfologicko–syntaktická, lexikálně–sémantická a pragmatická rovina.

#### Foneticko–fonologická rovina

Jedná se o „*sluchové rozlišování hlásek a jejich výslovnost*“ (Bednářová a Šmardová, 2007, s. 28). Dítě dokáže ze zvuků, které kolem sebe slyší, rozlišit hlásky mateřského jazyka. Tento vývoj začíná v období dvou a třech let dítěte. Začíná vyslovovat hlásky na nejjednodušších například B, P, M, T, D, N, po nejsložitější například R, Ř, Z, S, C, Ž, Š, Č.

#### Morfologicko–syntaktická rovina

V této rovině najdeme „*užívání slovních druhů, tvarosloví a větosloví.*“ (Bednářová a Šmardová, 2007, s. 29). Jinak řečeno se zde využívá správné uplatňování gramatických pravidel. Dále vysvětluje „*Pravidla zacházení s tzv. morfémy slov*“ (Thorová, 2015, s.

228). Jsou to takové části slov, které dětem dělají ze začátku obtíže „*kořeny slov, předpony, přípony atd.*“ (Thorová, 2015, s. 228). Například dvouleté dítě „*Já nebudu být tady*“ (Thorová, 2015, s. 228). Naučí se je tvořit správně v průběhu předškolního období. Dítě si osvojuje jednotlivé slovní druhy postupně. Začíná od podstatných jmen, která jsou pro něj nejjednodušší a dále se učí slovesa. Poté přídavná jména, osobní zájmena, a tak postupně stoupá v žebříčku obtížnosti slovních druhů.

### **Lexikálně–sémantická rovina**

Znamená „*pasivní a aktivní slovník*“ (Bednářová a Šmardová, 2007, s. 29). Rozděluje se dále na perceptivní a expresivní složku.

Perceptivní složka neboli vnímání je „*proces získávání a zpracování podnětů, informací, které neustále přicházejí, jak z okolního světa, tak z vnitřního světa daného člověka*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 340).

Do expresivní složky patří vyjadřování dítěte (Bednářová a Šmardová, 2007). Ve věku asi deseti měsíců se dítě nachází ve fázi „*porozumění řeči*“ (Bednářová a Šmardová, 2007, s. 29). K pochopení v tomto věku u dítěte dochází, když reaguje na pokyn motorickou reakcí.

Přibližně v roce a půl je u dítěte počáteční rozvoj aktivní slovní zásoby. Od druhého roku dítě prožívá „*první období otázek*“ (Thorová, 2015, s. 229). Klade otázky typu „*kde je*“ (Thorová, 2015, s. 229). Asi po třetím roce přichází „*druhé období otázek*“ (Thorová, 2015, s. 229).

V tomto věku se začíná objevovat často užívané slovo *proč*. Před tímto věkem bylo dítě schopné se vyjadřovat díky ukazování na reálné předměty. Nyní se učí označovat osoby a předměty jednoduchými slovy. Začíná používat spojení mezi „*předmětem, činností a slovesem*“ (Bednářová a Šmardová, 2007, s. 29). Toto spojení se vytvoří návykem pojmenovávat vše, co dítě dělá, vidí, slyší a co právě prožívá. Všechno smyslové a motorické objevování se rozvíjí jako první tj. „*(slyšet, vidět, cítit, hmatat) a pohybovat se*“ (Bednářová a Šmardová, 2007, s. 31). Tyto schopnosti se postupně proměňují na vývojově nejvyšší lidskou schopnost „*řeč a myšlení*“ (Bednářová a Šmardová, 2007, s. 31). Obecně „*cokoli se děje v jiných oblastech vývoje, zároveň podporuje, ovlivňuje vývoj řeči*“ (Bednářová a Šmardová, 2007, s. 31). S přibývajícím počtem se neustále rozšiřuje

slovní zásoba. Ve třech letech intenzivně narůstá zhruba na 1000 slov (Thorová, 2015). Dítě začíná používat „*příslovce času (potom, ted’), místa (dole, tady), míry (málo, trochu) a způsobu (pomalu, rychle)*“ (Thorová, 2015, s. 230). Termíny jako „*včera a zítra*“ (Thorová, 2015, s. 230). Ty jsou pro dítě obtížné, protože souvisí s „*vyzráním časové orientace*“ (Thorová, 2015, s. 230). Dále to je pro dítě těžko představitelné, neboť jsou to termíny abstraktní a dítě se jich nemůže dotknout. Dítě v předškolním věku také „*experimentuje s novými slovními výrazy.*“ (Vágnerová, 2012, s. 215). To je projev experimentu a kreativity, kdy dítě pojmenuje kapesník jako „*smrkáček*“ (Thorová, 2015, s. 230). Tyto projevy jsou také důležité v rozvoji jazyka, Dítě si tímto způsobem osvojuje ve verbální komunikaci užívání správné gramatiky mateřského jazyka (Vágnerová, 2012).

### **Pragmatická rovina**

Tato rovina v „*předškolním věku rozvíjí schopnost fungovat jako vypravěč i posluchač.*“ (Vágnerová, 2012, s. 217). Dítě se učí pravidla konverzace a začíná si osvojovat nelehkou roli vypravěče. Je to pro něj náročné z hlediska rozvoje jazyka, ale také z hlediska pochopení a vyjádření svých vlastních pocitů, prožitků, názorů a potřeb, které dítě musí umět vyjádřit slovy (Vágnerová, 2012). Do této roviny spadá i neverbální komunikace, kterou jen obecně zmíním, neboť pro výzkum této práce není tak podstatná. Jedná se o oční kontakt, mimiku neboli výraz v obličeji; gestiku, tj. výrazové pohyby rukou; haptiku, která se týká potřeby hmatového kontaktu v průběhu dialogu; kineziku, tj. vyjádření se fyzickým postojem či pohybem; proxemiku, tj. vzdálenost mezi účastníky konverzace. Neverbální komunikace často doplňuje komunikaci verbální (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

#### **2.2.2 Používání přídavných jmen a sloves**

Tyto slovní druhy si dítě osvojuje už v období do druhého roku života. Nejvíce používá podstatná jména, která jsou později nahrazena přídavnými jmény a nakonec příslovci. Dětská mysl prochází postupně třemi stadii. Nejprve stadiem předmětů, což jsou podstatná jména. Dále stadiem příběhů, což jsou přídavná jména. Na závěr dojde ke stadiu hodnocení neboli reflexe, což jsou příslovce. Dívky a chlapci ve věku čtyř až pěti let používají odlišné slovní druhy. U chlapců převládají slovesa, která jsou

spojená přímo s dějem. Dívkám jsou bližší přídavná jména, okolnosti děje. Dívky se soustředí na to, jaké mají postavy či okolí vzhled. (Čukovskij, 1956, in Trávníček, 2007)

## 2.3 Práce s příběhem – základní struktura příběhu

Tato schopnost je klíčová pro tvorbu příběhu. Na začátku práce s příběhem si musíme uvědomit strukturu příběhu. Pokud se této struktury budeme držet, příběh bude přehledný, propojený, ucelený a bude dávat smysl. Tato struktura původně na Aristotela (1933) pojednává o formě dramatu tragédie. Tato struktura je natolik jasná, že se dá aplikovat do jakéhokoliv příběhu. Příběh, tedy „*celek*“ (Aristoteles, 1993, s. 17), má mít „*začátek, střed a konec*“ (Aristoteles, 1993, s. 17). Místo pojmu střed můžeme použít pojem výstižnější pro příběh, a to je zápleтка. O té se dále dovídáme, že „*zápleťka je mimesis jednání*“ (Ricoeur, 2000, s. 11). Jinak řečeno nápodoba či znázornění činu (Hartl a Hartlová, 2015). Zápleťka zaplétá děj, který hlavní postava příběhu musí vyřešit svými činy.

### 2.3.1 Výstavba dramatu podle Freytaga

Drama stejně jako příběh můžeme rozdělit do pěti částí, které společně vytvářejí napětí, a udržují diváky v pozornosti. Podíváme se na náležitosti jednotlivých částí děje. (Freytag, 1944)

#### Expozice (úvod)

Zde se uvádí okolnosti dramatu, jako jsou postavy, které jsou dostatečně rozvedeny do situací. Jejich charakteristika je např., jaké má postava vlastnosti, co ráda dělá/nedělá, jak vypadá, co je na ní zvláštního. Dále určení místa, času a prostředí děje. Můžou se zde objevit náznaky zápleťky. Nemá se zde uvádět nic, co by mohlo diváka rozptylovat od děje dramatu. Tato úvodní část dramatu stejně jako všechny ostatní po ní na sebe navazují a velmi úzce spolu souvisí.

### **Kolize (stoupání, zauzlování děje)**

V této části dramatu dochází k setkání hlavní postavy s jinou postavou (či setkání hlavní postavy se sebou samým). Toto setkání vede k zauzlení děje, které rozvíjí konflikt.

Kolize jednoznačně usiluje o divácký zájem. „*Musí proto dosahovati většího účinku nejen obsahem, ale i formou děje, proměnami a odstíněním provedení*“ (Freytag, 1944, s. 57).

### **Krize (vrchol)**

Drama zde postupně vrcholí a přichází místo, kde vznikají „*mohutné a rozhodující události stoupajícího boje*“ (Freytag, 1944, s. 58). Je to zlom v ději, zásadní situace, která přeruší plynulé stoupání vývoje dramatu a nenávratně ho přesune jiným směrem. Donutí tak hlavní postavu jednat a vyřešit dramatický konflikt, se kterým se potýká. Krize ve své výstavbě dále využívá účinku, který vytvořila kolize.

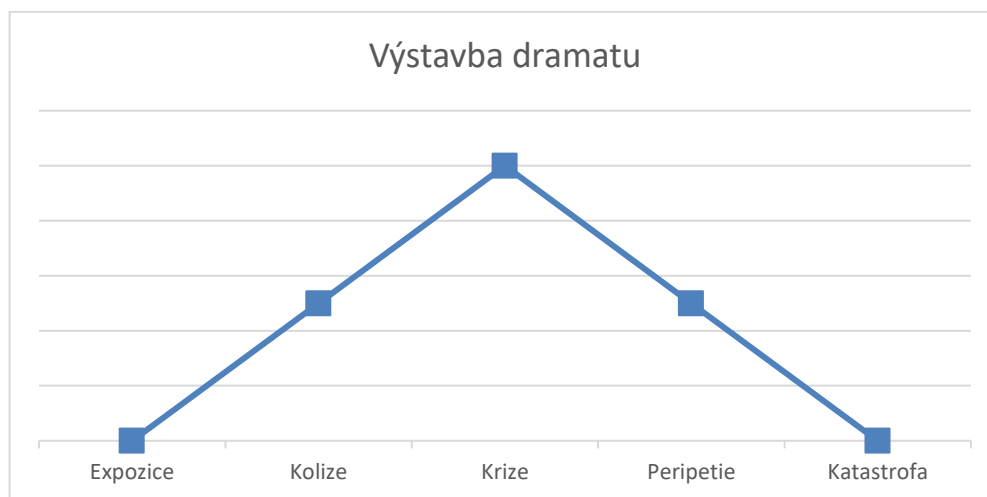
### **Peripetie (obrat)**

Po vyvrcholení dramatu upadá napětí. Peripetie je „*přeměna probíhající události v její opak, a to, jak říkáme, buď podle pravděpodobnosti, nebo s nutností*“ (Aristoteles, 1993, s. 20). Peripetie přináší do děje nečekaný zvrat událostí a oživuje napětí. Zde hlavní postava čelí nové životní situaci, která má za následek další vývoj jejího života. „*Pro vystupňování napětí je třeba před katastrofou umístiti účinnou scénu, která buď předvádí napínavý boj hrdinův s protivníky a překážkami, nebo poskytuje hluboký pohled do jeho nitra*“ (Freytag, 1944, s. 60).

### **Katastrofa (katarze – rozuzlení děje)**

Zde se doporučuje nespěchat se završením celé výstavby děje a vytvořit ještě hlavnímu hrdinovi malou překážku, která oddálí „*možnost očekávaného řešení*“ (Freytag, 1944, s. 61). Uzavření dramatu vychází z příčiny vývoje charakteru hlavní postavy či vývoje děje nebo i zásahu vyšší moci. Představuje se zde poslední dějový obrat, který vede k vyřešení konfliktu. Dále by měla výstavba katastrofy obsahovat jen slova, která jsou nezbytně nutná a zároveň se nesmí vynechat nic, co by zatajilo hlavní ideu dramatu.

Zjednodušenou výstavbu dramatu lze vyjádřit i grafem. Vypadá jako pyramida. Stoupá s expozicí, vrcholí v krizi a klesá v katastrofě.



Graf 1 - Zdroj: Autor

### 2.3.2 Vyprávění

Vyznačuje se „sledem události v čase nahlíženým egocentrickou perspektivou“ (Trávníček, 2007, s. 29). Dítě čerpá ze svých zkušeností, které jsou ovlivněny pouze vlastním pohledem na situaci. Dítě se stává aktivním vypravěčem, pokud v příběhu ovládá tyto tři prvky vyprávění – úvodní formuli, závěrečnou formuli a minulý čas. V úvodní formuli dítě používá klasické ustálené sousloví, které je pro pohádku charakteristické, např. Bylo, nebylo. V závěrečné formuli dochází k podobnému jevu, ale ustálené sousloví tradičně uzavírá pohádku, např. žili šťastně až do smrti. Užití minulého času dokládá pochopení časové posloupnosti (Trávníček, 2007). Dále se těmito prvky zabýváme v následující podkapitole.

Vyprávění napomáhá k pochopení některých schopností kognitivního vývoje, jako je uvažování a prožívání, využití paměti a fantazie. Dále pomáhá vyslovovat a tříbit vlastní názor, který se do vyprávění také promítá (Moore, 2001). Doláková zase tvrdí, že vyprávění vyžaduje „respekt vůči ostatním žákům, střídání se v rozhovoru, spolupráci, podílení se na společném úkolu, vzájemnou pomoc“ (2015, s. 15).

### 2.3.3 Znaky pohádky

Typickým znakem pohádky je „*stereotypní formule*“ (Mocná a Peterka, 2004, s. 472). To se objevuje v úvodu např.: „*byl jednou jeden ...*“ (Trávníček, 2007, s. 28). Také v závěru, např.: „*a žili šťastně až na věky.*“ (Trávníček, 2007, s. 28). Úvod do pohádky se různě obměňuje, jako např.: za devatero horami a devatero řekami. To je další znak pohádky, její geografická neurčitost prostředí a také nekonkrétnost času „*tenkrát, kdysi, kdykoli*“ (Mocná a Peterka, 2004, s. 472). Také se zde projevují dva specifické kontrasty pohádky – dobro a zlo. Dobrý člověk bude odměněn, zatímco zlý je po zásluze potrestán. Dítě dokáže skrze silně motivovaný emotivní zážitek dojít k přesvědčení že „*je správně pomáhat v boji proti zlu*“ (Strnadová, 1989, s. 11). Na to navazuje i to, že vyžadujeme šťastné konce pohádky, ale nemáme rádi jednoduše dosažené štěstí. To musí projít zkouškou plnou nástrah a zklamání (Lesser, 1962, in Trávníček, 2007).

Podíváme se teď na druhy postav vyskytujících se v pohádce (Mocná a Peterka, 2004):

- nadpřirozené – čarodějnice, víla;
- antropomorfizované – ožívání věcí – mluvící koblížek, liška s lidskou vlastností – chytrá, lstivá aj.;
- groteskně zkreslené – „*trpaslík, obr*“ (Mocná a Peterka, 2004, s. 473);
- plošné – „*bez psychologie (maminka posílá Karkulku do lesa, ač jsou tam vlci);*“ (Mocná a Peterka, 2004, s. 473);
- typizované – podle určitého znaku „*(Dlouhý, Široký a Bystrozraký, „Červená“ Karkulka...)*“ (Mocná a Peterka, 2004, s. 473);
- Postavy jsou ještě rozděleny podle „*rovnováhy protikladů na kladné a záporné, škůdce a ochránce či pomocníky.*“ (Mocná a Peterka, 2004, s. 473).



Pohádkový příběh je často plný kouzelných motivů. Dále mají v pohádkách své místo i magická čísla, např. z těchto názvů klasických pohádek – Sedmero krkavců, Tři zlaté vlasy Děda Vševěda, Dvanáct měsíčků aj. Dále do pohádek patří kouzelné předměty, jako je „*živá voda, létající koberec...*“ (Mocná a Peterka, 2004, s. 473).

### 2.3.4 Charakteristika pohádky

Současný název pohádka se vytvořil z doby českého národního obrození a polského slova „*gadac* = *mluvit, vyprávět, tlachat*.“ (Mocná a Peterka, 2004, s. 472), který ještě upřesníme jako „*zábavný, zpravidla prozaický žánr folklórního původu s fantastickým příběhem*.“

Pohádka je dětem blízká pro jasný řád a pravidla. Také pro přítomnost podobného nazírání na svět jako je magičnost, asimilace a fantazie, které jsou pro předškolní vnímání světa typické. Jsou to např. nadpřirozené bytosti, zvířata s lidskými vlastnostmi a lidskou řečí a oživé předměty, hrdinské činy, kouzla a čary, magická čísla apod. Děj bývá jednoduchý. Přesto dodává dítěti pocit jistoty a pomáhá „*pochopit fungování skutečného světa*“ (Vágnerová, 2012, s. 191).

Dítě si může určité situace prožít v pohádce na nečisto a mohou mu být určitým pozitivním vzorem „*jak by se dítě mělo zachovat v realitě*“ (Doláková, 2015). „*Pohádky přispívají k vymezení dětské identity, uspokojují potřebu ztotožnění s hrdinou*“ (Vágnerová, 2012, s. 191). Dítě se obvykle ztotožní s hrdinou, který má podobné problémy jako dítě samotné. Přemýšlení nad vlastnostmi hrdiny z pohádky a svými vlastními napomáhá budovat vlastní dětskou osobnost. Pohádka umožňuje dítěti přijmout i své negativní stránky, neboť i ošklivý či ponižovaný bude díky svým dobrým vlastnostem a schopnostem milovaný. Pohádka dětem ukazuje, že svět a život je dobrý a buduje v nich pozitivní vztah k reálnému světu (Vágnerová, 2012).

### 2.3.5 Moderní pohádka

Po roce 1989, kdy došlo k pádu komunistického režimu, se otevřely dveře ke světové literatuře. Literární kritikové a historikové se obávali úpadku kvality české literatury pro děti a mládež. Zejména pokud okolo sebe postavíme „*disneyovskou komerční produkci a umělecky náročné texty, které jsou součástí zlatého fondu české literatury*

*pro děti*“ (Šubrtová, 2011, s. 13). Na to reagovalo například známé nakladatelství Albatros „*kteřé na roku 1995 vydalo dvanáct výborů z pokladů našich a světových pohádkářů*“ (Šubrtová, 2011, s. 15). K poklesu literatury pro děti a mládež nedošlo, naopak máme možnost poznávat i zahraniční kulturní zvyklosti v literatuře, jako např. nakladatelství Brio vydávající pohádky z celého světa.

V moderních pohádkách se hovoří o změně zobrazování postav – „*konkretizování abstrakt emočních stavů a povahových rysů*.“ (Šubrtová, 2011, s. 37). K tomu dále Šubrtová také uvádí, že tento jev byl použit už v minulosti např.: v pohádce *Kubula a Kuba Kubikula* od spisovatele Vladislava Vančury, kdy strašidlo Barbucha přichází na svět z pocitu strachu. Dále smyšlené bytosti, které se živí lichými ponožkami, v pohádce *Lichožrouti* na Pavla Šruta. Nebo pohádky, kdy je hlavní postava pohádky tatínek, např.: *Tatínek není k zachození* na Arnošta Goldflama (Šubrtová, 2011). Moderní pohádka může být také „*antipohádka vyznačující se konkretizací místa a času děje a humorným odděmonizováním, začleňuje magické prvky spolu s všedními a technickými reáliemi do rámce civilizační reality*“ (Mocná a Peterka, 2004, s. 474). Moderní pohádka představuje moderní svět, v jakém děti žijí. Pomáhá dětem porozumět, proč a jak se různé věci na světě dějí (Doláková, 2015).

### 2.3.6 Čtenářská pregramotnost

„*Je to soubor postupně se rozvíjejících předpokladů pro čtení a psaní u dětí v široké době před nástupem do školy – komplex schopností, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro zahájení a úspěšně rozvíjení čtenářské gramotnosti i jejího užívání v různých individuálních a sociálních kontextech*“ (Rybárová, Pojetí čtenářské pregramotnosti v České republice. Čtenářská gramotnost, pregramotost a vzdělávání 3(2), 2019, s. 125 - 141).

Čtenářská pregramotnost vzniká už v předškolním věku a rozvíjejí se zde již dovednosti pro čtenářství. U dítěte probíhá vývojem takových kognitivních procesů, jako je „*pozornost, paměť, kritické myšlení, schopnost analyzovat, vybírat podstatné, představivost*“ (Snow, 2002, in Pojetí čtenářské pregramotnosti v České republice, 2019, s. 138). Můžeme sledovat stimulaci, kdy vzniká zájem o čtení, a také „*vnímání sebe sama jako čtenář*“ (Snow, 2002, in Pojetí čtenářské pregramotnosti v České republice, 2019, s. 138). Také se prohlubují znalosti o daném tématu knihy, rozvíjí se jazykové dovednosti,

rozšiřuje se slovní zásoba a objevuje se i „*znalost strategie pro porozumění*“ (Snow, 2002, in Pojetí čtenářské pregramotnosti v České republice, 2019, s. 138). Dalším stupněm této dovednosti je čtenářská gramotnost, která se rozvíjí v období povinné školní docházky.

### 2.3.7 Čtenářská gramotnost

Pojí se vzděláním v České republice. Mezinárodní výzkumy, jako je např. PISA, ji definovala jako „*schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a aktivnímu začleňování do života společnosti.*“ (Wildová, 2012, s. 5). Stát se čtenářem je dlouhodobý proces. Předchází častému aktivnímu kontaktu s knihami.

Se čtenářskou gramotností úzce souvisí pojmy četba a čtenářství. „*Četba – více než základní (mediální) aktivita zaměřená na knihy (časopisy a čtenářská média); je z ní patrná nějaká intence, plánovitost, hodnotový vztah ke knihám a jejich výběru; jde o vztah, který nevzniká jednorázově, ale musí být po určitou dobu rozvíjen a udržován*“ (Trávníček, 2011, s. 42) a dále „*čtenářství – plánovité a cílené rozvíjení četby za pomoci školy, knihoven a jiných vzdělávacích institucí*“ (Trávníček, 2011, s. 42)

### 2.3.8 Čtenářské strategie

Čtenářské strategie výrazně přispívá k tomu stát se čtenářem. „*Čtenář je člověk, který čte z vnitřní potřeby; naplňuje čtením řadu svých potřeb; věří, že čtení mu přinese to, co na něj očekává...*“ (Košťálová, 2017, s. 5). Čtenář musí tomu, co čte, rozumět. Pedagogovým úkolem je dítěti pomoci porozumět a hledat cestu, jak mu text co nejvíce přiblížit. Tak, aby mu v mysli „*ožil*“ (Wildová et al., 2019, s. 5). Rozvíjet čtenářské strategie se děti mohou naučit již ve věku, kdy: „*ještě neovládají techniku čtení. K tomu jim pomáhá, když dospělý přerušuje hlasitou četbu a s dětmi o knihách diskutuje. Správným kladením otázek a zadáváním úkolů se děti trénují v předvídání, usuzování, shrnování nebo kladení otázek*“ (Lepilová, 2014a, s. 16). Nyní stručně shrnu čtenářské strategie vhodné pro předškolní věk, kterých se tato metoda týká (Wildová et al., 2019):

- **Hledání souvislostí (propojování)**

Zde „*podněcujeme děti, aby si vybavily své předchozí zkušenosti s daným tématem či situací, a propojily si je s tím, co právě slyší*“ (Wildová et. al., 2019, s.

9). Pokud zjistíme, že máme něco s textem společného, začne nás text více zajímat, bude pro nás jeho obsah bližší. Tímto propojením se stává proces učení a zapamatování si textu jednodušším. Toto je práce na úrovni „já a text“, která je pro práci s předškolním věkem vhodná. Pedagog pomáhá přiblížit text tzv. startéry, otázkami, které dítě aktivizuje. Např.: „*Stalo se ti, že ses ztratil?*“ (Wildová et. al., 2019, s. 9). Další úroveň je „*text a text*“ to je porovnání toho, co mají dva texty společné. Např.: Znáš nějakou knížku, ve které je také princezna? Poslední úroveň je „*svět a text*.“ Ta je vhodná pro starší děti (Kratochvílová, 2010) a proto se jí nebudeme zabývat.

- **Vizualizace**

Tato strategie propojuje naše smysly. Vizualizace tedy velmi úzce souvisí se strategií upřesněnou výše. Vizualizace se dá popsat jako „*mentální obrazy*“ (Kritické listy, 2007). Když zavřeme oči, dokážeme text, který slyšíme, vidět v hlavě jako mentální film. Tato mentální vizualizace funguje na základě zkušenosti. Pokud zkušenost děti nemají, je na místě jí navodit právě zmíněnými smysly. Např.: pokud by dítě nikdy nezažilo sníh, můžeme dělat experimenty s vodou, ukazovat si různá její skupenství (hmat, chuť, čich). Zmuchtat bílé papíry a uspořádat sněhovou bitvu, vystříhat z papíru sněhové vločky (hmat, zrak, pohyb). Pouštění nahrávky zvuků sněhové vánice atd. (sluch) (Tomášková, 2015).

- **Předvídání**

*„Předvídat znamená vyvodit ze skrytých vodítek a našich vlastních zkušeností, co se stane v příběhu nebo co se naučíme v textu“* (Kovářiková, 2011). Zde opět používáme strategii hledání souvislostí, kdy vycházíme z vlastních zkušeností. Dítě si bere do ruky knížku a podle titulní strany předvídá, o čem asi kniha bude. Jedná se o logickou činnost. Učitel se má vždy dítěte zeptat, jak ke svému předvídání došlo. Zda je to na základě, toho, co vidí na titulní straně, nebo na základě vlastní zkušenosti. (Wildová, et al., 2019)

- **Usuzování**

Tady používáme naše vědomosti a informace z textu, z kterých vzniká nová informace, úsudek. Je tzv. „*čtení mezi řádky*“ (Whitcroft, 2011).

Nyní využíváme všech zmíněných čtenářských strategií. Jedná se opět o logickou činnost mozku. Můžeme si tuto strategii nacvičit hrou na detektivy, kdy *„Ukážeme žákům obrázky různých situací či osob a zeptáme se jich, co si o nich myslí a proč“* (Whitcroft, 2011).

- **Shrnování**

Shrnování neboli vybírání klíčových informací z textu. To je schopnost převyprávět text vlastními slovy ve správném pořadí. Práce s touto strategií se dá připodobnit ke skládání dílků puzzle, které si skládáme v hlavě při čtení. Postupně se mění naše myšlení. Nějaký dílek už máme postavený, protože ho známe a prázdné mezery doplníme dílky, které najdeme v textu. Nově nalezené dílky se propojí s tím, co už známe, a vznikne nový obrázek. V tuto chvíli už využíváme všechny výše zmíněné čtenářské strategie. Tato strategie je nejtěžší, pomáháme si i startéry (Whitcroft, 2011):

- Novinářské otázky: Kdo? (postava) Co? (udělala) Kde? (místo) Kdy? (čas) Proč? (důvod) Jak? (motivace)
- Někdo (hlavní postava), Chtěl (cíl postavy), Ale (zápleтка), A tak (následek zápletky), Nakonec (ukončení děje)

- **Modelování**

Při učení všech strategií se dá využít modelování. Využívá se zde prosociální schopnost, tedy vcítování se do druhého člověka. Pedagog vyslovuje své myšlenky nahlas, ukazuje dětem, jak on přemýšlí (Šafránková, 2009). Dává tím mladším dětem vzor, pokud s tímto myšlením zatím nemají zkušenost. Pedagog učí tuto čtenářskou strategii tím, že propojuje text s přímou zkušeností dítěte. Pokud např.: se v textu vyskytuje chlapec, kterému je zima, pedagog text přeruší a zeptá se dětí: *„Já si vzpomínám, že mi také byla venku zima...už vám také byla někdy venku zima.“* *„Co všechno vás zábilo.“* *„Co jste při tom cítily?“* apod. (Kratochvílová, 2010).

- **Hodnocení**

Nejde o prosté zhodnocení, zda se mi text líbil či nelíbil. Jde o *„zaujmutí stanoviska k rozuzlení příběhu, jednání postav, jejich motivů apod“* (Wildová, et al., 2019). Při práci s textem využíváme svou zkušenost. Učitel pohání otázkami

např.: Co bys dělal ty, kdyby...Co si o tom myslíš? Zde pedagog musí myslet na to „aby nemoralizoval a nenutil dětem jediný pohled na věc. Cílem hodnocení je, aby děti zaujaly stanoviska a dokázaly si je obhájit“ (Wildová, et. al., 2019).

Všechny uvedené čtenářské strategie se dají použít před samotným čtením, během čtení i na konci čtení. (Tomková, 2007, in Wildová, et. al., 2019).

## 2.4 Dramatická výchova

„Dramatická výchova je jedním z pěti oborů estetické výchovy (vedle výchovy výtvarné, pohybové, hudební a literární). Je to také výchovná disciplína, která využívá některých prostředků a postupů divadelního umění“ (Koťátková et al., 1998) K tomuto výčtu přiřadíme ještě dramatickou, filmovou a audiovizuální výchovu, která je součástí RVP PV (RVP PV, 2018):

- **Výtvarná**

Přenesení dětského prožívání, fantazie a představivosti do ilustrace dětské knížky v praktické části práce. Odlišné prvky jsou barva, tvar, linie a prostor; spadají sem i činnosti, jako je výroba masky, maňásků, loutek, divadelní dekorace aj. výrobků z různých typů materiálu podle konkrétního účelu použití (Koťátková et al., 1998).

- **Pohybová**

V dramatické výchově se pohyb či tanec řídí emocí a aktuální náladou dítěte. Dítě si uvědomuje vlastní tělo a experimentuje s ním v pohybu sám či v interakci s ostatními aktéry dramatické lekce (Koťátková et al., 1998).

- **Hudební**

V dramatické výchově se často používá hudba, která pomáhá k uvolnění jedince, soustředění se sama na sebe a k navození nějaké atmosféry, např. reprodukováná nahrávka šumění moře k tématu voda by mohla sloužit k motivaci na začátku lekce či k relaxaci na konci lekce. Zde je prostor pro zkoumání zvuku a jeho vlastností. Zkoumání vlastního hlasu, použití orffových nástrojů, hudebních nástrojů či zkoumání zvuku různých věcí (Koťátková et al., 1998).

- **Literární**

Do této oblasti řadíme různé literární předlohy, jako jsou rozpočítadla, říkadla, poezie, písničky a různé literární texty pro děti, nejhojněji pohádky. Dále práce s jazykem a zkoumání jeho zvukové i grafické podoby (Koťátková et al., 1998).

- **Dramatická**

Dramatická výchova je učení přímým prožitkem a také vlastní zkušeností v jednání. Tím se odlišuje od ostatních výchov. Dochází k rozvoji psychiky ve chvíli, kdy můžeme hrát sami za sebe (co nejpřirozenější, poznání sama sebe v dosud nevyzkoušené roli), či využíváme hru v roli (vědomá přeměna sama sebe v konkrétní postavu). Dochází k zapojení vlastního těla, emocí, zkušeností, fantazie, představivosti a interakce s ostatními aktéry dramatické lekce (Macková, 2004).

- **Filmová a audiovizuální**

Dnes, kdy dítě vyrůstá s moderními technologiemi a stává se jejím konzumentem, je třeba tohoto faktu využít a učit děti vnímat jejich umělecké prostředky a hodnoty, jako je již zmíněný zvuk, hudba, pohyb, barva, tvar, linie a zvuková stránka jazyka. Jiné umělecké zpracování dětského vyprávění, než kterým se zabýváme v praktické části práce, může být např. zpracování dětských kreseb do formátu GIF či jednoduché animace, které vytvoří krátký film. Audiovizuální technika a film jsou součástí Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV, 2018).

#### **2.4.1 Využití dramatické výchovy v předškolním věku dítěte**

Dramatizaci lze využívat v mateřské škole hojně, pokud je tomu učitel otevřený. Navíc, jak už jsme uvedli, dramatizace využívá princip hry, která je pro děti přirozeným procesem učení. Dále účinně naplňuje dětské potřeby, kdy dětem nabízí učení vlastním prožitkem, jež je pro děti velmi přínosný. Dokáže naplnit potřebu pohybu motivovanou tělesnou aktivitou. Dále reaguje na potřebu citovou a sociální emočním prožitkem a spoluprací ve skupině, které jsou pro dramatickou výchovu charakteristické. Dramatická výchova podněcuje dětskou zvědavost a staví děti i do konfliktních situací, kde prožívají negativní emoce. Mohou si nanečisto vyzkoušet řešit konkrétní problém a naučit se zvládat své negativní emoce. V protikladu je také důležité zažít pocit pozitivní emoce a radosti. Dramatická výchova také splňuje potřebu někam patřit, realizovat se v přátelství

a ve skupině kolektivu dětí a také v neposlední řadě zažít pocit, kdy jsme středem pozornosti. (Machková, 2007).

#### 2.4.2 Struktura dramatické lekce

Učitel si má dramatické činnosti rozdělit na části, které na sebe navzájem navazují a mají dodržovat určitou posloupnost. Rozvrhnutí dramatické lekce nemá přesně danou strukturu, je na každém pedagogovi, jak si ji rozvrhne. Přesto se pedagogové většinou drží tohoto rozvržení:

- **Rozehrátky**

Cílem je zapomenout na to, co jsme dnes zažili, a vyčistit si hlavu. Pomáhá se naladit na práci ve skupině „*uvolňují napětí a přinášejí také radost a humor*“ (Rychecký, 2012, s. 12).

Jsou to různé krátké honičky, kde je potřeba, aby učitel sám dbal a učil děti k dodržování pravidel a hlídání bezpečného pohybu.

- **Uvolnění**

Tady radíme motivované protažení těla, např. cvičení Kapka: Na stropě visí „*kapka, kápne na hrudník, sjíždí dolů po těle, sjede až na podlahu a jede po ní směrem na stojícího až ke zdi. Šplhá po ní nahoru, jede po stropě opět na místo skápnutí*“ (Rychecký, 2012, s. 24). Tato aktivita se opakuje stále dokola. Hráč se snaží kapku sledovat zrakem a pohybem těla. Kompletně se uvolňuje. Když si děti toto cvičení osvojí, změni směr jízdy kapky (Rychecký, 2012). Zde je vhodné použít jako motivaci nějakou vizuální pomůcku jako motivaci, např. malý modrý míček.

- **Hlavní cvičení**

Cílem předchozí hry a cvičení je soustředění na hlavní část lekce, která je motivovaná s daným tématem lekce. Zde se rozvíjí různé znalosti, schopnosti a dovednosti např.: pozornost, postřeh, důvěra, empatie, spolupráce, fantazie a představivost, pohybové a rytmické schopnosti atd.



- **Závěr lekce**

Reflexe (v předškolním věku tzn. opakování toho, co jsme s dětmi dělali, aby učitel zjistil, co si děti z lekce odnesly a děti si zopakovaly důležité informace). Dále se zařazuje podle potřeby dětí ještě nějaká honička, pokud děti mají ještě nadbytek energie. V případě zklidněných dětí se hodí spíše povídání související s tématem, sdělení, co budeme příště dělat, či zařazení výtvarné aktivity (Rychecký, 2012).

## 2.5 Kresba

Kresba je další klíčová dovednost pro tvorbu příběhu, neboť dítě kresbou promlouvá a ukazuje své psychické procesy, které se v něm odehrávají. Kresba může být *„obrázkovou řečí, pomocí níž vypráví o dojmech, jimiž je přeplněno a které ho tedy v jistém smyslu zatěžují“* (Uždil, 2002, s. 16). V tomto tvrzení vidíme v kresbě spojitost s řečí, která je popisována v kapitole výše. Kresba také může znamenat, že dítě graficky napodobuje činnost dospělého, nebo je to grafické vyjádření vlastního já. Dále je kresba spojována s hrou a s jejím estetickým charakterem (Hazuková a Šamšula, 1991).

Kresba je individuálním projevem, neboť zahrnuje *„schopnosti, zkušenosti, představy a postoje“* (Hazuková a Šamšula, 1991, s. 40). Velkou roli v tomto hraje i sociální prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Jak vidíme názorů na vznik projevu kresby u dítěte je mnoho, avšak důležitým poznatkem je, že souvisí stejně jako řeč s vývojem dítěte. Kresba je pro dítě přirozená. Je to pro něj příjemný a zábavný prožitek, kterým si potřebuje dítě projít, kvůli příznivému vlivu na jeho psychiku (Uždil, 2002). Kresba je *„neverbální symbolickou funkcí“* (Vágnerová, 2012, s. 187).

Dítě v ní projevuje svůj názor na svět a způsob nahlížení na realitu, jak jí samo vnímá. Dětská kresba je podle Vágnerové (2012) dále dělena do tří fází:

- **Presymbolická, senzomotorická fáze**

Objevuje se v batolecím období a má podobu čáranic. Pro dítě je důležitější proces kresby než její výsledek. Radost z výsledku se zde ještě neobjevuje. (Uždil, 2002).

- **Fáze přechodu na symbolickou úroveň**

Zde dochází k uvědomění, že čaráním lze zobrazit realitu. Využívá k tomu symboly a výsledek dodatečně pojmenuje podle výrazného znaku (Vágnerová, 2012).

- **Fáze primárního symbolického vyjádření**

V této fázi dítě vědomě zobrazuje realitu. Její podoba je závislá na úrovni „komplexu schopností a dovedností (motoriky, senzomotorické koordinace, poznávacích procesu atd.)“ (Vágnerová, 2012, s. 187). Na zobrazení reality se významně podílí i „aktuální emoční stav“ (Vágnerová, 2012, s. 187). Kresba dítěte se opírá o to „co o objektu ví“ (Vágnerová, 2012, s. 187).

### **2.5.1 Vývoj kresby lidské postavy**

Nejčastější kresba dítěte je člověk, kdy „lidské tělo je jediná část světa, která může být zároveň pociťována zevnitř i vnímání zvenčí,“ (Uždil, 2002, s. 22). Dítě zajímá vlastní tělo a pozoruje ostatní lidi. Největší význam pro něj má lidský obličej, jelikož značí sociální vazbu k dítěti. Nejdříve se dítě soustředí na otevřené oči, které znamenají život. Později kreslí i ústa a nos a nakonec uši (Uždil, 2002).

#### **Stadium hlavonožce**

Dítě kreslí to, co považuje za důležité. To jsou nohy zobrazené současně s hlavou (znak pohybu a radosti), přičemž nohy mohou značit jak nohy, tak ruce. Tomuto zobrazení se říká „hlavonožec“ (Uždil, 2002, s. 22).

Dítě začíná zobrazovat člověka zhruba ve třech letech. Hlavonožec má většinou ustálenou podobu a dítě ji kreslí stále stejně a velmi často, dokud se této představy nenasytí. Hlavonožec je vždy zobrazován zpředu (Uždil, 2002).

#### **Stádium subjektivně fantazijního zpracování**

Další fází je „rozlišení mužské a ženské postavy oblečením“ (Hazuková a Šamšula, 1991, s. 38). V této fázi kreslení dítě začíná vědomě naznačovat pohyb postavy a vydělují

se i další části těla, jako je trup. Vzniká ve chvíli, kdy dítě hledá místo pro „*krásný detail*“ (Hazuková a Šamšula, 1991, s. 24). Krásným detailem může být např. knoflík. Dítě ho většinou umísťuje v oblasti lidského trupu. (Hazuková a Šamšula, 1991).

Takto zobrazují svou kresbu děti čtyřleté až pětileté. Kresba ještě nerespektuje realitu. Příkladem jsou „*Průhledné kresby, dítě pána postupně obléká, přikresluje mu další části oděvu*“ (Vágnerová, 2012, s. 188).

### **Stadium realistického zobrazení**

Zde už dítě většinou kreslí „*to, co vidí*“ (Vágnerová, 2012, s. 189). Mladší předškolák ještě kreslí dospělého v deformovaném měřítku. Nohy dospělého zobrazuje nepoměrně dlouhé k trupu. Důvodem je, že se dítě dívá na dospělého ze zdola a zobrazuje ho tak, jak ho vidí. Toto chápání kresby ale mizí na konci předškolního věku a kresba se dostává do realistické podoby (Vágnerová, 2012).

#### **2.5.2 Typologie kresby**

Zde si představíme jen základní typy „kreslířů“.

Uždil (2002) rozděluje tyto dva základní s tím, že v praxi se spíše setkáme se smíšenými typy než čistě vyhraněnými:

- **Extravert**

Tento typ převládá většinou u chlapců. Vychází ze své objektivní zkušenosti. Vyznačuje se barevností, prostorem a zaměřením na detail, který později přechází v plastičnost. Často se zde objevuje mnoho „*specialistů* (např.: *na dopravní prostředky, koně, princezny apod.*)“ (Hazuková a Šamšula, 1991, s. 41).

- **Introvert**

Tady většinou najdeme větší zastoupení u dívek. Zde je nadřazený emoční prožitek. Zobrazují se zde netradiční témata, pro které nemá dítě pojmenování. Dítě nerado hovoří o svém výtvoru „*To jsem já, jak ...*“ (Hazuková a Šamšula, 1991, s. 41). Témata se často neopakují, nejsou specialisté. Nehrají zde role barvy, proporce

ani množství detailů. Zajímavostí je, že u některých dětí introvertního typu se může projevit „*mysl pro tvar chápaný až sochařsky, mají dobré výsledky v modelování*“ (Hazuková a Šamšula, 1991, s. 41).

Dále rozdělení na typy podle Trojana (Trojan 1977, in Hazuková a Šamšula, 1991):

- **Vizuální typ (zrakově zaměřený)**

Většinou extravertní. Snaha co nejvíce se přiblížit skutečnosti. Obvykle experimentuje s barvami, míchá je, zesvětluje a ztmavuje, aby dosáhlo co nejvíce reálné podoby. Nemá dekorativní záměr. Dbá na správné zobrazení tvarů objektů a perspektivy ve své kresbě.

- **Haptický typ (hmatově zaměřený)**

Převážně introvertní. Vychází prvotně ze smyslů. Používá barvy, nemíchá je dohromady, nanáší je plošně. Projevuje se zde potřeba krásy, dílo působí dekorativně (Hazuková a Šamšula, 1991).

Další typologii kresby nabízí Trojan (1991):

- **Grafický typ**

Nejraději se vyjadřuje kresbou. Volí spíše černobílé provedení, využívá linii; čáry jsou základním prvkem kresby.

- **Malířský typ**

Vyjadřuje se neobvyklými tóny barev. Jeho myšlení je zaměřeno primárně na barvu, poté řeší tvar objektu. Táhne k zobrazování kresby v podobě citově barevných skvrn.

- **Plastický typ**

Je dobrý kreslíř, ale s nechtí k barvám k jejich neúspěšnému používání. Je vynikající v práci s hmotou, kde se projevuje jeho fantazie a pozorovací schopnost. Dokáže dobře pracovat s tvarem, prostorem a objemem objektů.

- **Výtvarně konstruktivní typ**

Je skvělým kreslířem zaměřeným na kombinování. Jeho práce jsou precizní. Ve výtvarně řemeslných pracích vyniká. Umí využít svou fantazii a představivost.

### **2.5.3 Ilustrace v pohádkách**

Termín ilustrace je definován jako „*objasnění, ale též vyobrazení v tištěných knihách, přičemž následuje přehled o základním druhovém členění ilustrací*“ (Reissner, 2015, s. 21). Dále v knize pro děti najdeme „*(Literární a esteticko–výtvarné)*“ základní složky (Reissner, 2011, s. 133).

K tomu se pojí další termín ilustrátor, neboli „*osvěcovatel a vykladač.*“ (Reissner, 2015, s. 21). Trávníček ve své publikaci hovoří o negativní stránce ilustrací. Když se v pohádce líčí nějaká krajina, posluchač si představí krajinu podle své fantazie. Ať už podle nějaké krajiny, kterou už někdy viděl, anebo si vymyslí nějakou úplně jinou. Ilustrátor vlastně vnucuje čtenáři svou představu o krajině (Trávníček, 2007). Reissner se na to dívá pozitivnější optikou. Podle něho byla většina spisovatelů původně výtvarníky a právě „*pohádka tematicky i námětově poskytuje široký prostor k aplikování takových postupů a receptce děl s dominantní výtvarnou složkou*“ Reissner (2011, s. 133).

### 3. Shrnutí některých kapitol s kurikulárním dokumentem RVP PV

Nyní uvedu kapitolu, kde budou krátce shrnovány vybrané kapitoly z této práce. Ty dohromady popisují klíčové schopnosti a dovednosti pro tvorbu knihy, které děti využívaly v lekcích v praktické části práce. Budu čerpat ze státní úrovně kurikula, tj. z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále jen obecně RVP PV). Slouží k hodnocení kritérií vybavenosti různých schopností a dovedností, které se používají pro předškolní vzdělávání v České republice. Budu se soustředit na klíčové kompetence, které *„reprezentují v současném vzdělávání cílovou kategorii vyjádřenou v podobě výstupů“* (RVP PV, 2018, s. 10). Kompetence jsou obecně definovány, jako *„soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot“* (RVP PV, 2018, s. 10). Kompetence jsou komunikační, činnostní, občanské, sociální, personální, k řešení problému, k učení. Obecně jsou klíčové kompetence obsaženy ve všech vzdělávacích oblastech. Je na místě také upozornit, že klíčové kompetence jsou podány pouze jako ideální stav, není cílem je všechny kompletně naplnit. Ukazují jen správný směr, jakým má pedagog děti v jejich vzdělávání a výchově vést tak, aby vstup do základní školy proběhl hladce (RVP PV, 2018).

Dále navážeme na stručné pojetí očekávaných výstupů, které z klíčových kompetencí vychází, neboť jsou s nimi úzce propojené. Pro potřeby této práce budeme dále pracovat pouze se zdroji obsažených v očekávaných výstupech v přínosných vzdělávacích oblastech. Ony jsou výstupem a závěrem každé oblasti, kde se vzájemně propojují kategorie *„dílní cíle (záměry), vzdělávací nabídku a očekávané výstupy (předpokládané výsledky)“*; *„očekávané výstupy“* (RVP PV, 2018, s. 14). Jsou to obecné dílní výstupy sdělující, co by mělo dítě před ukončením předškolního vzdělávání umět. Tyto činnosti jsou obsaženy ve vzdělávacích oblastech: Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a svět. Všechny oblasti a jejich podoblasti jsou stejně důležité a pedagog by měl dbát na jejich rozvoj ve výchově a vzdělávání dětí po celý školní rok (RVP PV, 2018).

### 3.1 Fantazie v RVP PV

V RVP PV (2018), je fantazie nejvíce shrnována ve vzdělávací oblasti Dítě a jeho psychika, podoblast Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace, očekávané výstupy. Dítě obvykle zvládá:

- přemýšlet a vést jednoduché úvahy, sdělit o čem přemýšlí a uvažuje;
- vyjadřovat se v tvořivých činnostech, kde využívá svou představivost a fantazii, např.: v hudebních, výtvarných, dramatických i pohybových a využije je i v použití slovních sdělení, které se k nim vztahují (RVP PV, 2018).

Dále z očekávaných výstupů vychází a navazuje na ně dokument Konkretizované očekávané výstupy (Konkretizované očekávané výstupy RVP PV, 2012). Ty se dále rozvádí k poslednímu bodu výše takto:

- ke hře umí využívat svou představivost a fantazii;
- využívá své fantazijní představy v komunikaci.

Ve výše uvedených bodech o fantazii je vše dobře uchopeno. Stručně se zde popisuje to, co souvisí s informacemi o kapitole Obecný pohled do světa fantazie. Nesmíme však opomíjet, že výše uvedené činnosti jsou úzce spjaty s rozvojem a schopnostmi řeči a jazyka. Z tohoto důvodu pedagog dbá na správnou výslovnost a artikulaci při jejich realizaci.

### 3.2 Řeč v RVP PV

Vychází z klíčových kompetencí, konkrétně z kompetence Komunikativní, která se našeho tématu týká nejvíce. Dítě obvykle zvládá (RVP PV, 2018):

- pronášení a sdělování toho, co prožívá, vyjadřování své nálady a pocitů různým způsobem, např. komunikačně, hudebně, výtvarně, pohybově, dramaticky aj.;

- osvojení řeč, v komunikaci využívá vhodnou formulaci vět, projevuje své myšlenky, tvořit otázky a odpovědi, chápe slyšené sdělení, reaguje slovně na komunikaci, jeho dialog v hovoru je smysluplný;
- zajímat se o knížky, dokáže se koncentrovaně zaměřit na četbu knížky, poslech hudby, sledování divadla či filmu, používání telefonu.

V souvislosti s tím navazujeme na vzdělávací oblast Dítě a jeho psychika, podoblast jazyk a řeč, očekávané výstupy. Dítě obvykle zvládá:

- vést rozhovor, ovládat základní pravidla komunikace, např.: dokáže čekat, než druhý ukončí myšlenku, naslouchá, sleduje řečníka i obsah konverzace, neostýchá se zeptat;
- komunikaci verbálně – slovy, neverbálně – gesty, improvizovat;
- formulovat otázky, odpovídat, posuzovat slovní výkony, reagovat slovně;
- učit se nová slova a aktivně je používat (zeptat se na slova, kterým nerozumí). (RVP PV, 2018)

Schopnost komunikovat, vést rozhovor a ovládat základní pravidla komunikace jsou pro tuto práci klíčové. Díky nim vzniká příběh, který poté převádíme do textové podoby. Dítě v předškolním věku *„mluví gramaticky správně, jeho slovní zásoba je na takové úrovni, že mu umožňuje srozumitelně, souvisle a smysluplně vyjádřit, co vnímá, prožívá a myslí“* (Bednářová, 2007, s. 84).

Zároveň z logopedického hlediska je řeč pro dnešní děti obtížná. Děti vyrůstají v častém kontaktu s technologiemi a právě vyprávění příběhu, prohlížení knížky a výsledné čtení nemusí pro děti tolik přitažlivé. Zde narážíme na cíl této práce. Zvýšit zájem o literaturu. Tento cíl je definován v praktické části.

### 3.3 Kresba v RVP PV

Vychází z klíčových kompetencí, konkrétně z kompetence komunikativní. Dítě obvykle zvládá dorozumívat se slovy i gesty, používat určité symboly a chápat, co znamenají, dokázat je prakticky použít (RVP PV, 2018).



V souvislosti s tím navazujeme na vzdělávací oblast Dítě a jeho psychika, podoblast jazyk a řeč, očekávané výstupy. Dítě obvykle zvládá rozeznávat některé obrazné symboly, rozumí jejich smyslu a funkci (RVP PV, 2018).

Dále je téma více rozvedené podle konkretizovaných očekávaných výstupů takto (Konkretizované očekávané výstupy RVP PV, 2012):

- piktogramy – dítě ovládá schopnost čtení z obrázků;
- rozumí významu piktogramů, např. určitá pravidla chování platná ve skupině, v dopravních prostředcích, chápe význam jednoduchých dopravních značek i označení nebezpečí;
- rozpozná určité hudební znaky;
- dokáže napodobit určitá číslce i písmena;
- napodobuje jednoduché geometrické tvary a znaky (čára – vodorovná, svislá, kruh, křížek, vlnovka, obdélník, čtverec, trojúhelník apod.);
- ovládá výtvarné činnosti.

Z oblasti Dítě a jeho tělo jsou očekávanými výstupy např. koordinace ruky a oka, jemná motorika. Také zacházení s drobnými pomůckami, předměty denní potřeby, nástroji a materiálem, grafickým i výtvarným materiálem, různými barvami, papírem, nůžkami, modelovací hmotou a s elementárními hudebními nástroji aj.

Podle konkretizovaných očekávaných výstupů dítě obvykle zvládá (Konkretizované očekávané výstupy RVP PV, 2012):

- nechávat stopu tužky při kresbě;
- napodobovat jednoduché geometrické obrazce, tvary eventuálně písmena.

Zde jsou konkrétně vypsány body, které se pojí k piktogramům. Dítě by mělo dojít k jejich obecnému pochopení. Mělo by také ovládat různé kreslicí nástroje, aby dokázalo piktogramy nakreslit. A to se pojí také s dětskými ilustracemi, konkrétně kresbou postavy, která v RVP PV není přímo uvedena.

### 3.4 Práce s příběhem – schopnost tvořit příběh

Opět vycházíme ze vzdělávací oblasti Dítě a jeho psychika, podoblasti Jazyk a řeč, očekávané výstupy, kdy dítě obvykle zvládá rozumět slyšenému, postřehnout zásadní myšlenku příběhu, sledovat děj a dokázat ho ve správných větách zopakovat. (RVP PV, 2018).

Podle konkretizovaných očekávaných výstupů dítě obvykle zvládá (Konkretizované očekávané výstupy RVP PV, 2012):

- sledovat a zaznamenávat klíčovou myšlenku příběhu, vyslechnutý příběh umí převyprávět dítě správně samo, popřípadě umí předvídat pokračování příběhu;
- dokázat dokončit příběh či pohádku, např. vymyslet alternativní konec, obměnu příběhu;
- nastínit, vyslovit jiné možnosti řešení, př. co by se stalo, kdyby...;
- vyprávět o dětských knihách, které zná, vyhledávat v nich informace.

Tato schopnost je pro nás klíčová stejně jako schopnost komunikace, se kterou úzce souvisí. Zde jsou popsány i některé metody, které pomáhaly tvořit příběh a udržet všechny jeho zákonitosti. Tyto zákonitosti nám pomáhali k tvorbě autorské knihy v praktické části.

### 3.5 Čtenářská pregramotnost v RVP PV

Podle komunikativní kompetence se předpokládá, že dítě „*ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní*“; „*...rozlišuje některé symboly, rozumí jejich symbolu a funkci*“ (RVP PV, 2018, s. 12) Dále je zmínka ve vzdělávací oblasti Dítě a jeho psychika, podoblasti Jazyk a řeč, očekávané výstupy, kdy se dítě obvykle vyjadřuje zájem o knížky. Dále se nachází pojmy pregramotnost a gramotnost, které krátce objasňuje „*slovníček použitých výrazů*“ (RVP PV, 2018, s. 47). Čtenářská pregramotnost ani gramotnost v českém kurikulárním dokumentu se ale explicitně již dále neobjevuje.

Dílčí cíle se věnují i dalším složkám čtenářské pregramotnosti, ale nejsou zde úplně všechny a některé nejsou dostatečně konkrétní. Přikládám vypracovanou tabulku od

magistry Evy Rybárové, která porovnává okruhy některé čtenářské pregramotnosti s body obsažené v RVP PV.

Požadavek	Kde je uvedeno
Koordinace oko-ruka, grafické činnosti	Dítě a jeho tělo
Rozvoj řeči – naslouchání, vnímání, pozornost, slovní zásoba, hry se slovy, rýmy, sluchová diferenciac	Dítě a jeho psychika Jazyk a řeč
Poslech čtených či vyprávěných pohádek	Dítě a jeho psychika Jazyk a řeč
Vyprávění, co dítě slyšelo, či vidělo	Dítě a jeho psychika Jazyk a řeč
Vysvětlit (interpretovat) text	x
Používání čtenářských strategií pro porozumění	x
Čtení s porozuměním	x
Grafické napodobování symbolů, tvarů, písmen, chápání jejich významu, poznat napsané své jméno	Dítě a jeho psychika Jazyk a řeč
Kódování/dekódování informací	x
Prohlížení a čtení knížek, sledování zleva doprava	Dítě a jeho psychika Jazyk a řeč
Aktivity s různým tištěným a informačním materiálem	Dítě a jeho psychika Jazyk a řeč
Vyhledávání informací	x
Soustředit se na činnost a udržet pozornost	Dítě a jeho psychika Myšlenkové operace
Předvídaní	x
Uvažovat, usuzovat	Dítě a jeho psychika Myšlenkové operace
Odhalovat podstatné znaky a vzájemné souvislosti	Dítě a jeho psychika Myšlenkové operace
Rozvíjet kritického myšlení	x
Sledovat vlastní porozumění	x
Myslet kreativně, nalézat nová řešení	Dítě a jeho psychika Myšlenkové operace
Uvědomovat si příjemné a nepříjemné prožitky	Dítě a jeho psychika Sebepojetí, city, vůle
Porozumět běžným projevům emocí a nálad	Dítě a ten druhý
Seznamování se světem, jeho kulturou a hodnotami, poznatky o světě	Dítě a společnost

<b>Sledovat se zájem literární počiny, hodnotit je</b>	Dítě a společnost
<b>Hledat souvislost na úrovni já-text, text-text, text-svět, používání kontextových znalostí</b>	x
<b>Osvojovat si elementární poznatky o světě</b>	Dítě a svět

Zdroj: (Rybářová, Čtenářská pregramotnost v RVP PV. *Podpora pregramotností v předškolním vzdělávání*, 2019).

Čtenářská pregramotnost je zahrnuta v kurikulárním dokumentu explicitně ve slovníčku použitých výrazů. Měla by zaslouženě patřit do zahrnutí do vzdělávací oblasti a jejich očekávaných výstupů stejně, jako je tomu u schopností a dovedností popsanych výše.

### 3.6 Shrnutí konkrétních bodu z RVP PV použité v praktické části

V kurikulárním dokumentu postrádám některé klíčové schopnosti a dovednosti potřebné k vytvoření knihy. Mezi hlavní prvky stěžejní pro tuto práci jsou:

- čtenářství a zájem o knížky;
- řeč;
- schopnost tvořit příběh – vyprávění;
- fantazie;
- vztah ke kresbě.

V kurikulárním dokumentu se téměř nenachází první odrážka, související se čtenářskou pregramotností a gramotností. Zmiňujeme se o nich v podkapitole Čtenářská pregramotnost v RVP PV. Zároveň by bylo vhodné u páté odrážky doplnit informace o kresbě lidské postavy. Jedná se totiž o nejčtenější dětskou kresbu (Uždil, 2002). Kresby postav lze efektivně analyzovat a využít pro další rozvoj dětské psychiky (Vágnerová, 2012).

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 4. Předškolní děti literárními umělci

### 4.1 Cíle výzkumu

Cílem práce je podpořit u dětí předškolního věku zájem o knihy, literaturu a příběhy, a to skrze tvorbu vlastní autorské dětské pohádkové knihy, jejíž příběh vytvoří samy děti, knihu ilustrují a společně i vydají. Dosažení tohoto cíle bude ověřeno testováním dětí, zúčastněným nestrukturovaným pozorováním a dotazníkem pro pedagogy.

### 4.2 Akční výzkum

Patří do pedagogického výzkumu. Cílem pedagoga je přímé ovlivnění a zlepšení určitého problému (Průcha, Walterová, Mareš, 2009). Je krátkodobý, zaměřen na malý zkoumaný vzorek. Výsledek se vztahuje ke konkrétní zkoumané skupině a nedá se aplikovat a zobecnit pro jiné výzkumné vzorky (Průcha, 1995).

Whithcad (2003) ho rozdělil do pěti fází.

1. Určit problém z praxe – v mém případě nedostatečný zájem dětí o literaturu.
2. Navržení řešení problému – sestavení tvůrčích lekcí vedoucích k tvorbě autorské knihy, proces tvorby knihy jako motivace k většímu zájmu o literaturu.
3. Konkretizace činností k určenému řešení problému – zvolení výzkumných metod, aktivní vedení v roli rádce v tvůrčích lekcích.
4. Vyhodnocení výsledků činností učeného problému – výsledky výzkumu a srovnání dopadu výsledků u dvou výzkumných vzorků.
5. Závěrem změna problému – vliv tvůrčích lekcí na zájem dětí o literaturu.

### 4.3 Kontrolní otázky

- Dokážou předškolní děti společně vytvořit s pomocí lektora autorskou knihu?
- Dokážou vymyslet hlavní postavy a namalovat je?
- Dokážou dodržet základní strukturu příběhu, tedy začátek, zápletku a konec?

- Budou se děti orientovat v ději příběhu pomocí vymyšlených piktogramů?

#### 4.4 Metody sběru dat

Vzhledem k cílům výzkumu a kontrolním otázkám byly použity tři metody sběru:

- **Zúčastněné nestrukturované pozorování**

Pozorování jsem využívala, když jsem vedla lekce s dětmi. Nestanovila jsem si předem, co sleduji, protože jsem se chtěla plně věnovat tvorbě příběhu. Následně jsem pomocí audio záznamu z lekcí vytvářela poznámky zajímavých postřehů ke schopnostem a dovednostem, které budu analyzovat níže.

- **Strukturovaný individuální rozhovor na základě připraveného pretestu a posttestu**

Před začátkem první lekce jsem s dětmi provedla pretest. Po ukončení lekcí, kdy byla autorská kniha hotová, jsem provedla s dětmi posttest. Oba vycházely z relevantních očekávaných výstupů RVP PV. Testování proběhlo formou strukturovaného individuálního rozhovoru s dětmi.

- **Dotazník pro pedagogy**

Poslední metodu sběru dat je stručný dotazník pro pedagogy MŠ, kteří zúčastněné děti z projektu učí. Otázky dotazníku také souvisí s kontrolními otázkami a blíže specifikují cíle praktické části práce. Obsah dotazníku uvedených v praktické části je přepsaný výsledek odpovědí, které pedagogové uvedli.

## 5. Metody použité v průběhu lekcí s dětmi (při zúčastněném nestrukturovaném pozorování)

### 5.1 Hry a metody s využitím prvků dramatické výchovy:

Tyto metody byly využívány k tvorbě přípravám tvůrčích lekcí s dětmi:

- **Baba neboli honička**

O honičce je zmíněno v podkapitole Struktura dramatické lekce.

- **Horké křeslo**

Hráč je zpovídan na „horkém křesle“ připomíná výslech, kdy se řeší určitý problém, na který hráč odpovídá za postavu. Jde o uvědomění role. Můžeme se dozvědět zajímavé informace o postavě. Pro předškolní věk pomáhá vizualizace postavy. Zpovídaný hráč si bere na křeslo nějaký kostým, rekvizitu připomínající danou postavu (Rychecký, 2012).

- **Kroužek spisovatelů**

Zde probíhá odpovídání na otázku lektora a diskuze nad určitou částí příběhu. Ve chvíli, kdy jsme v kroužku spisovatelů, vstupujeme do role spisovatelů a našim cílem je vytvořit příběh pohádkové knížky.

- **Aktivita vizualizace zápletky s provázkem**

Tuto aktivitu jsem si vymyslela na základě evokace uzlíku ze slova zápletko a souvisí s aktivitou cvičení začátek, zápletko a konec, uvedené v příloze přípravy č. 1, kde se používá provázek k vizualizaci základní struktury příběhu.

- **Loutkové divadlo**

Loutka je pro dítě přitažlivá, protože mu připomíná hračku a svou vlastní hru. Koťátková uvádí loutky v kategorii „*Hračky s pečujícím charakterem*“ (Koťátková, 2008, s. 108). Hra je pro dítě přirozená, proto je ve vzdělávání předškolních dětí funkční „...*nastavit situaci tak, aby dítě ani nepostřehlo, že se učí, a nezmizela jeho pozornost ani radostný a aktivní potenciál...*“ (Koťátková,

2008, s. 106). Také napomáhá „magičnost“, což specifické vnímání světa v předškolním věku zmiňovaná v kapitole Charakteristika dítěte předškolního věku.

Při použití loutky můžeme podat informace, které si děti uloží do hlubší paměti „vědomě si zapamatováváme zážitky, které v nás vyvolaly nějaké emoce“ (Nakonečný, 1998, s. 382). Při použití loutky působí na dítě vizuální (zrak) i auditivní paměť (sluch). Využití obou pamětí docílíme intenzivnějšího emotivního zážitku. To vše dohromady nám pomáhá si zážitky uložit do hlubší paměti tzv. „epizodické“ (Nakonečný, 1998, s. 382).

Jak jsem loutky využila v lekcích s dětmi je uvedeno v příloze v přípravě č. 3.

- **Vstup do role**

Odehrává se v rovině sociálního chování a jednání „*znamená převzetí role někoho jiného (jak on by jednal) s využitím vlastních poznatků a zkušeností pro výběr odpovídajícího chování*“ (Bláhová, 1996, s. 48).

Je to obtížná metoda, přesto si myslím, že pro předškolní věk je vhodná. V lekcích děti postavy vymýšlely, diskutovaly o nich a kreslily jejich vizuální podobu, byly tak seznámeny s jejich vlastnostmi a měly všechny informace k tomu, aby si vyzkoušely vést dialog za postavu.

## 5.2 Metody s využitím prvků čtenářské pregramotnosti:

- 5W – „Who? What? When? Where? Why?“ (Kdo? Co? Kdy? Kde? Proč?) (Petris, 2008, s. 7). Popsané využití metody v přípravě č. 3.
- „Startéry“: Někdo, chtěl, ale, a tak, nakonec.

Někdo (hlavní postava), Chtěl (cíl postavy), Ale (zápletky), A tak (následek zápletky), Nakonec (ukončení děje) (Whitcroft, 2011). Děti doplňují informace podle své fantazie. Tyto pojmy se ve výzkumu potvrdily, jako pomoc vytvořit kostru tvořeného příběhu, které se shodují i s výstavbou dramatu. Jsou to tzv. startéry, které usnadňují pochopení čtenářské strategie shrnování.

- Piktogramy: „*Rozlišovat některé obrazné symboly (piktogramy, orientační a dopravní značky, označení nebezpečí apod.) a porozumět jejich významu i jejich komunikativní funkci.*“ (RVP PV, 2018, s. 18). „Činnosti zaměřené na poznávání



*jednoduchých obrazně znakových systémů. (písmena, číslice, piktogramy, značky, symboly, obrazce)“ (RVP PV, 2018, s. 19).*

Porozumění a používání piktogramů rozvíjí čtenářskou pregramotnost a lze si ji osvojit prostřednictvím čtenářských strategií. Piktogramy jsou grafické znaky znázorňující pojem nebo sdělení pomocí obrázku a nákresu, které jsou pro děti snadno zapamatovatelné. Rozvíjí se díky nim schopnost číst. Už děti tříleté dokážou vyprávět příběh s obrázkovou oporou. Jak jsem pracovala s dětmi s piktogramy je vysvětlené v příloze příprava č. 3. Princip používání je, že děti piktogramy vymyslí a následně se podle nich orientují v ději příběhu a procvičují si také schopnost vyprávět. V lekci jsem při seznámení s piktogramy používala vyprávěcí kostky (Story Cubes) na firmy Mindok.

### **5.3 Charakteristika výzkumného vzorku**

V této podkapitole představím mateřské školy, ve kterých byl výzkum realizován.

#### **5.3.1 Charakteristika MŠ Přetlucká a požadavky na výběr dětí**

První výzkum probíhal ve státní MŠ Přetlucké na Praze 10. Ta nabízí dětem navíc různé kroužky jako např. dramatický kroužek. Děti jsou vzdělávány v heterogenních třídách v průměrném počtu 26 dětí, jejich školní vzdělávací plán vychází z Rámcového vzdělávacího plánu pro předškolní vzdělávání.

Lekce byly realizovány na září 2019 do konce listopadu 2019. V této MŠ pracuji jako asistentka pedagoga a některé děti jsem před realizací lekcí znala (Nikol, Oskara).

V této MŠ jsem s pomocí pedagogů vytipovala 8 předškolních dětí (4 chlapce a 4 dívky), ze všech tříd MŠ.

Charakteristika výzkumného vzorku dětí:

- předškolní věk;
- zkušenost s dramatickým kroužkem (Berenika a Ema a Oskar);
- žádná zkušenost s dramatickým kroužkem (zbytek dětí);
- nemít žádný kroužek ve vyhrazeném čase pro realizaci lekcí;
- zájem konkrétních dětí o účast v lekcích.
-

### 5.3.2 Charakteristika MŠ Arabská a požadavky na výběr dětí

Druhý výzkum byl realizován v MŠ Arabské, sídlící na Praze 6. Tato MŠ je fakultní, tzn., že zde studenti z Pedagogické fakulty UK realizují své praxe a také své závěrečné práce. Součástí výuky je dramatická výchova a různé projekty MŠ. Oslovila jsem třídu, ve které jsem byla na souvislé praxi v rámci svého studia.

V této MŠ jsem s pomocí pedagogů vytipovala 10 předškolních dětí (5 chlapců a 5 dívek), z celkových 14 předškolních dětí z jedné třídy.

Charakteristika výzkumného vzorku dětí: (upravená pro tuto MŠ):

- předškolní věk;
- nemít žádný kroužek ve vyhrazeném čase pro realizaci lekcí;
- děti rodičů, kteří souhlasí s audio zaznamenáním lekcí (v této MŠ rodiče kladou zvýšené požadavky na ochranu soukromí svých dětí právě kvůli spolupráci školy s univerzitou);
- zájem konkrétních dětí o účast v lekcích.

### 5.4 Příprava lekcí

Realizaci akčního výzkumu jsem naplánovala do 8 lekcí podle metody výstavby dramatu (Freytag, 1944), organizačně jednou týdně na 30 min.:

- **1. lekce**
  - seznámení se základní strukturou příběhu, kresba hlavních postav (viz příloha příprava č. 1);
- **2. lekce (expoze)**
  - výběr hlavní postav, držet se jich, zjistit jejich vlastnosti;
  - piktogramy – domluvit společně piktogramy jako obrázkového obsahu děje příběhu;
  - řešit okolnosti příběhu, připravit si zápletku, postavy musí být postaveny před problém, který se musí řešit a není jednoduchý;
- **3. lekce (kolize)**
  - zopakování piktogramů, toho, co jsme vymysleli, rozvíjení zápletky na konci podle toho, co jsme vymysleli; zapsat děj příběhu do piktogramů (viz příloha příprava č. 3);

- **4. lekce (krize)**
  - zopakování piktogramů, toho, co jsme vymysleli, zápletky – její dokončení; řešit okolnosti děje podle toho, co jsme vymysleli; zapsat děj příběhu do piktogramů;
- **5. lekce (peripetie)**
  - zopakování piktogramů, zvrat událostí, okolnosti příběhu směřovat ke konci;
- **6. lekce (katarze)**
  - piktogramy, rozuzlení děje, završení příběhu, domluvit technické požadavky knížky;
- **7. lekce**
  - návštěva knihvazačství;
- **8. lekce**
  - prezentace autorské knížky a rozloučení.

## 5.5 Realizace tvorby autorské knihy

Text knihy vznikl během lekcí především vyprávěním dětí nebo přepisem dramatického cvičení z audio záznamu (musela jsem striktně hlídat hlavní dějovou linku a vypouštět příběhové odbočky, které by udělaly příběh nepřehledný, tj. další postavy, místa a události). Všechny tyto kroky jsem konzultovala s dětmi v „kroužku spisovatelů“ (viz příloha přípravy č. 1).

Můj zásah do dětského textu se projevil pouze korekturou – slovosled, úprava koncovek slov podle Pravidel českého pravopisu, celková úprava textu do spisovného jazyka, oprava nesprávných tvarů slov, jako např. zakouzlit, odklet, cítit se nedobře.

Před prezentací knihy jsem s dětmi konzultovala, jaké ilustrace budou otisknuté v knize, a jakou barvu bude mít titulní strana knihy, jaké na ní budou postavy, také jsme vymysleli název knihy.

Poté jsem už sama naskenovala všechny obrázky a upravila je v grafickém editoru. V tomto programu jsem navrhla i titulní stranu a připojila je k textu v programu MS Word. Nakonec se autorská kniha zrodila v digitální tiskárně.

## 5.6 Typy dětí výzkumného vzorku

Metoda nestrukturovaného pozorování, kterou jsem si zvolila, mě při analyzování dat pořízených audiozáznamem přivedla na typologii dětí dle jejich chování při realizaci lekcí.

Pro zjednodušení charakteristiky jejich práce a vypracování analýzy budu používat toto označení:

- **Aktivní**

Mají velmi dobře rozvinutou fantazii, zvládnutou komunikační schopnost a vypravěčský talent, bývají to častěji dívky. Rády ke svým myšlenkám připojí kresby, ale spíše více vypráví. S těmito dětmi se velmi dobře tvoří příběh, protože znají mnoho pohádek a mají bohatou slovní zásobu. V podstatě nepotřebují ani žádnou motivaci. To je ovšem zásluhou rodičů a pedagogů, kteří jim předčítají a vedou je ke čtenářství.

- **Pasivní**

Mají často velmi dobře rozvinutou fantazii, ale nechtějí komunikovat verbálně. Mají tendenci se separovat od dětí, které vymýšlejí příběh. Stahují k sobě další děti a nemají o vymýšlení příběhu zájem. Bývají to častěji chlapci. Pokud se dobře namotivují, dokážou poslouchat, co aktivní děti vymýšlejí, a poté soustředěně kreslí zdařilé kresby. Dokáží dodatečně pojmenovat, co nakreslily. Někdy projeví svou fantazii a začnou v zaujetí nad svou vlastní kresbou např. domýšlet, co všechno postava ještě má ráda, co dělá aj.

- **Ovlivnitelní**

Potřebují čas, aby více poznaly lektora, a potom se začnou více projevovat. Raději naslouchají některému z dětí, se kterým souzní, může to být i podle jejich aktuální nálady. Nechají se ovlivnit buď aktivním, či pasivním dítětem, ke kterému se přidají a napodobují ho. Zde lektor musí hned zpočátku tyto děti vytipovat, dobře motivovat, aby se přidaly k aktivní skupině.

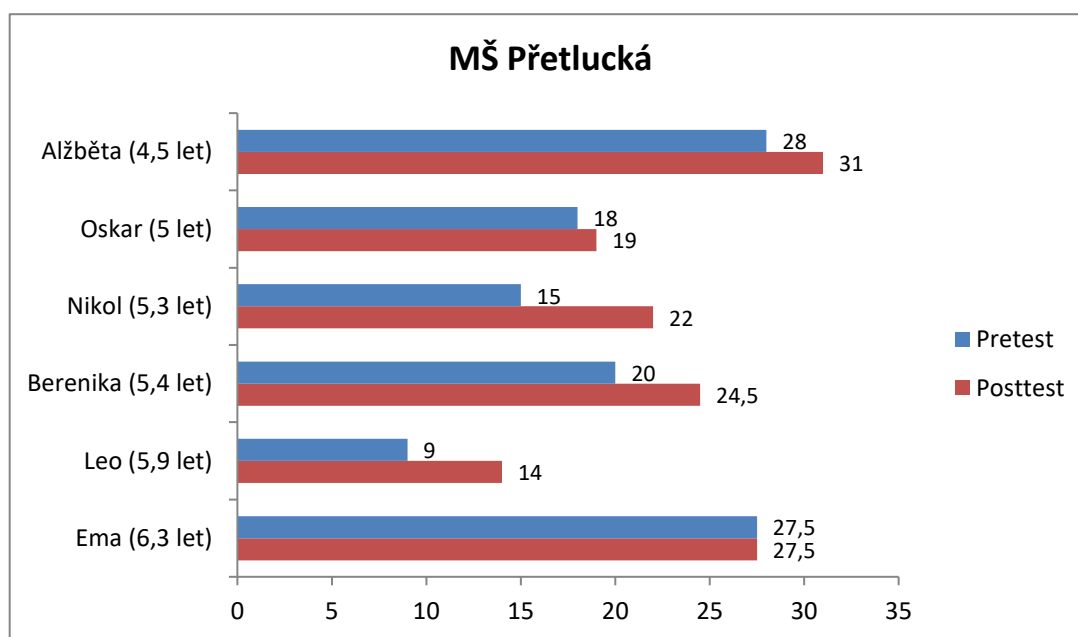
## 6. Vyhodnocení akčního výzkumu v MŠ

### 6.1 Vyhodnocení akčního výzkumu v MŠ Přetlucká

V této kapitole budou uvedeny výsledky výzkumu. Ve výzkumu neuvádím výsledky všech dětí, které se účastnily lekcí, protože k nim nemám dispozici všechna data (Šimon a Jaroslav). Šimon chyběl na pretestu a na lekcích byl jen dvakrát z důvodu nemoci; Jaroslav chyběl v pretestu. Byl přítomen na všech lekcích.

Výzkum je strukturován podle klíčových schopností a dovedností pro tvorbu knihy, které jsou uvedeny v teoretické části práce. Výzkum je prezentován po dětech, u nichž jsou uvedeny všechny metody výzkumu v tomto pořadí:

- 1) vyhodnocení pretestu; (zadání testu v příloze č. 1)
- 2) zúčastněné nestrukturované pozorování;
- 3) vyhodnocení posttestu; (ukázka vyplněného testování v příloze č. 2)
- 4) vyhodnocení dotazníku pro pedagogy.



Graf 2 - Zdroj: Autor

### 6.1.1 Alžběta 4,5 let k 26. 11. 2019

#### Vyhodnocení pretestu:

- Čtenářství a zájem o knížky:

Alžběta si prohlíží stejnou knížku, jakou jí doma čtou, a to Štaflík a Špagetka. Také měla jednu z nejlepších odpovědí, kdy bylo poznat její pochopení textu, který slyšela, a dokázala ho interpretovat v otázce č. 5 takto: „*O Měsíčku a hvězdičkách, hvězdičky dělaly časopis.*“ Je nejvíce ze všech dětí v rodině vedená k četbě a tento vliv se u ní projevil schopností číst již ve věku 4,5 let. Z toho sleduji její čtenářský zájem a schopnost se podepsat. Tyto získané informace vedly k zisku nejvyššího počtu bodů v pretestu. Alžběta je vedena ke čtenářství a sama se četbě věnuje.

- Řeč:

Hovoří gramaticky správně, srozumitelně a spisovně, např. v otázce č. 5: „*O Měsíčku a hvězdičkách, hvězdičky dělaly časopis.*“ odpovídala vždy pohotově, neboť kladenou otázku ihned pochopila.

- Schopnost tvořit příběh – Vyprávění:

Tvořila jednoduché věty na úrovni jejího kognitivního vývoje.

- Fantazie:

Z jejích jednoduchých vět usuzuji, že fantazie není u Alžběty tak rozvinutá, ačkoliv má pro to dobrý základ, protože je ke čtenářství vedena a sama má zájem si knížky prohlížet.

- Vztah ke kresbě:

Dobrý jako u většiny dětí, pojmenovala 3 obrázků jednoduchou větou.

#### Zúčastněné nestrukturované pozorování:

- Charakteristika typu dítěte:

Patří do typu Ovlivnitelní.

- Projevy v aktivním typu skupiny:

Rozvíjí a doplňuje příběh svými nápady, nejčastěji jsou to příběhové odbočky, které děj jen zamotávají. Dokáže ale spolupracovat s vypravěči (převážnými tvůrci příběhu).

- Projevy v pasivním typu skupiny:

Vlivem přebytku energie se přikloní k Oskarovi (člen typu Pasivní), se kterým kamarádí a chodí do jedné třídy.

Je nutné tento typ dětí zaměstnat „důležitou činností“, např. fungovalo přidat honičku a dát jim společnou neměnnou roli baby a poté jim hned zadat kreslení ilustrací či kulisy na loutkové divadlo (viz v kapitole Metody použité v zúčastněném nestrukturovaném pozorování).

Podle Trojanovy typologie kresby je vizuální typ – drží se určitých prvků kresby, kterými se přibližuje k realitě (obrázky mají vždy mraky a slunce stromy)

- Poznámka k ilustracím v prezentaci autorské knihy v poslední lekci:

Všeobecně děti měly velmi pozitivní reakce na své ilustrace. Při mé četbě nadšeně komentovaly své ilustrace, poznávaly si je, upozorňovaly na ně ostatní děti a byly na ně hrdé.



Obrázek 2 - Zdroj: Autor



Obrázek 1 - Zdroj: Autor

### Vyhodnocení posttestu:

- Čtenářství a zájem o knížky:

Stále je k ní vedena, sama si i nadále prohlíží pohádkové knížky a umí číst.

- Řeč:

Rozvinutější (viz otázka č. 7): „*Vidím tam hvězdy, štětec, papír a knížku a písmenka E a B.*“ Za každé slovo dostala jeden bod. A to je o 3 b. více než v pretestu.

- Schopnost tvořit příběh – Vyprávění:

Zaznamenán posun (viz otázka č. 7). Dobře rozvinutá paměť jako u většiny dětí. U otázky č. 5 uvedla, že si už pohádku někdy slyšela.

- Fantazie:

Není výrazná změna na pretestu.

- Vztah ke kresbě:

Zřetelný posun ve vztahu ke kresbě; pojmenovala 6 obrázků jednoduchou větou, to je více obrázků než v pretestu.

### Vyhodnocení dotazníku pro pedagogy (tučně jsou zvýrazněné důležité informace):

- ✓ Mluví či hraje si na postavy z vytvořené knížky ve volné hře
- ✓ Má zájem si vytvořenou knížku prohlížet
- ✓ **Zná děj příběhu vytvořené knížky**
- ✓ Poznává své obrázky ve vytvořené knížce
- ✓ **Prohlíží si obrázkové knížky s přírodní tematikou – zvířata, svět kolem nás**
- ✓ **Z malovaných obrázků si s dětmi vytvořily knihu**



### 6.1.2 Ema 6,3 let k 26. 11. 2019

#### Vyhodnocení pretestu:

- Čtenářství a zájem o knížky:

Emě doma rodiče čtou pohádky o princeznách a také si je ráda sama prohlíží v knížce, což koresponduje s její nejoblíbenější pohádkou v otázce č. 1, která je O Šípkové Růžence. To směřuje k její dovednosti se podepsat i zájmem pojmenovat více obrázků než ostatní. Je ke čtenářství vedena. Doma jí předčítají její nejoblíbenější knížku O Šípkové Růžence a sama si prohlíží knížky o princeznách. Ema v textu poznala jen 3 písmena, ale dokáže se podepsat. Jako jediná pojmenovala 8 obrázků v otázce č. 7, kde se potvrdil její zájem o prohlížení knížek. Je nejstarší z testovaných dětí.

- Řeč:

Hovoří gramaticky správně, srozumitelně a spisovně, např. v otázce č. 3 b): „*Že má krásné šaty. Pak se mi líbí, jak se princ proseká trnům a dá jí pusku a ona se probudí. A pak mají svatbu.*“ Odpovídala vždy pohotově, neboť kladenou otázku ihned pochopila.

- Schopnost tvořit příběh – Vyprávění:

Tvořila složitější souvětí na úrovni jejího kognitivního vývoje.

- Fantazie:

Z její schopnosti tvořit souvětí usuzuji, že fantazie je u Emy dobře rozvinutá. S tím souvisí, že je ke čtenářství vedena a sama má zájem si knížky prohlížet.

- Vztah ke kresbě:

Pojmenovala 8 obrázků, to je nejvíce ze všech dětí. Dosáhla takového výsledku proto, že si více všímala detailů.

#### Zúčastněné nestrukturované pozorování:

- Charakteristika typu dítěte:

Patří do typu Ovlivnitelní.

- Projevy v aktivním typu skupiny:

Rozvíjí a doplňuje příběh svými nápady. Dokáže ale spolupracovat s vypravěči, vymyslela postavu čarodějnice.

- Projevy v pasivním typu skupiny:

Kreslení ilustrací – např. postava čarodějnice použitá v autorské knize. Podle Trojanovy typologie kresby je haptickým typem – zaměřuje se na detail, ale nemá takovou potřebu krásy; její kresba netrvá tak dlouho jako třeba u Bereniky.



Obrázek 3 - Zdroj: Autor

### Vyhodnocení posttestu:

- Čtenářská pregramotnost a zájem o knížky:

Stále je k ní vedena, sama si i nadále prohlíží pohádkové knížky. Jako jedna z mála mluvila o autorské knize. Na otázku č. 2a) odpověděla: „*Tu Šípkovou Růženku a Jak Tonda všechny zachránil.*“ V otázce č. 3 odpověděla: „*Jak Tonda všechny zachránil, mně se líbí ta čarodějnice, kterou jsem tam malovala.*“

- Řeč:

Stejná úroveň jako v pretestu.

- Schopnost tvořit příběh – Vyprávění:

Stejná úroveň jako v pretestu. Dobře rozvinutá paměť jako u většiny dětí. U otázky č. 5 uvedla, že si už pohádku někdy slyšela.

- Fantazie:

Stejná úroveň jako v pretestu.

- Vztah ke kresbě:

Stejná úroveň jako v pretestu.

### Vyhodnocení dotazníku pro pedagogy (tučně jsou zvýrazněné důležité informace):

- ✓ Má zájem si vytvořenou knížku prohlížet
- ✓ **Zná děj příběhu vytvořené knížky**
- ✓ Poznává své obrázky ve vytvořené knížce
- ✓ **Mluví více o knížkách všeobecně (pohádkové, encyklopedie o lidském těle, Chaloupka na vršku, knihy z večerníčků)**
- ✓ **Vyrobila si obrázkové knihy**

### 6.1.3 Berenika 5,4 let k 26. 11. 2019

#### Vyhodnocení pretestu:

- Čtenářství a zájem o knížky:

Rodiče jí čtou knížku, ale sama volí raději sledování pohádkových seriálů. Knižky teď nejsou jejím hlavním zájmem. V seriálech se dítě tolik nesetkává s textem jako při prohlížení knih, a to asi vede k tomu, že nemá chuť se naučit podepisovat. Ale identifikovala 4 písmena: P, O, A, C.

- Řeč:

Hovoří gramaticky správně, srozumitelně a spisovně, odpovídala vždy pohotově, neboť kladenou otázku ihned pochopila.

- Schopnost tvořit příběh – Vyprávění:

Projevila největší vypravěčský talent u otázky č. 1 b) „*Třeba jednorozci jsou skvělí, protože létají a mají kouzelný roh. Ale v jednom díle My Little Pony nelétají, oni závodí, kdo je nejrychlejší. A Rainbow, ona běží okolo sudů a když běží, tak se za ní dělá duha, to se mi moc líbí. Rainbow, ona je nejrychlejší a vyhraje závod.*“ Zde také získala nejvíce bodů.

- Fantazie:

Fantazie je dobře rozvinutá (viz otázka č. 1 b)).

- Vztah ke kresbě:

Více si všímala detailů obrázku, pojmenovala 4 obrázky, což více než ostatní děti.

#### Zúčastněné nestrukturované pozorování:

- Charakteristika typu dítěte:

Patří do typu Aktivní.

- Projevy v aktivním typu skupiny:

Patří k tvůrcům příběhu a má velmi zajímavé nápady. Dokáže např. spolupracovat s dalšími vypravěči a pozitivně ovlivňovat děti pasivního typu. Má

podíl na vymýšlení všech postav použitých v autorské knize. Ráda ke svým nápadům připojuje kresby. Podle Trojanovy typologie kresby je haptickým typem – kreslí dlouho, zaměřuje se na detail a má potřebu krásy.



Obrázek 4 - Zdroj: Autor

#### Vyhodnocení posttestu:

- Čtenářství a zájem o knížky:

Značný posun, začala si sama prohlížet knížky v otázce č. 3b) odpověděla „*Jak Tonda všechny zachránil.*“ Ve svém volném čase si prohlíží autorskou knížku, kterou s dětmi vymyslela v lekcích a kterou jí rodiče koupili.

- Řeč:

Stejná úroveň jako v pretestu.

- Schopnost tvořit příběh – Vyprávění:

Stejná úroveň jako v pretestu. U otázky č. 5 uvedla, že už pohádku někdy slyšela.

- Fantazie:

Je velmi rozvinutá, soudě dle otázky č. 1 b). Dále také shrnuji fakt, že Berenika má fantazijní základ, protože jí doma ke čtenářství vedou a její výkon

v této otázce je také podložen jejími představami a vzpomínkami, ze zhlédnutých seriálů.

- Vztah ke kresbě:

Stejná úroveň jako v pretestu.

**Vyhodnocení dotazníku pro pedagogy** (Tučně jsou zvýrazněné důležité informace):

- ✓ Má zájem si vytvořenou knížku prohlížet
- ✓ **Zná děj příběhu vytvořené knížky**
- ✓ Poznává své obrázky ve vytvořené knížce
- ✓ **Mluví více o knížkách všeobecně (O princeznách a o zvířátcích)**
- ✓ **Vyrobila si obrázkovou knížku**

#### **6.1.4 Nikol 5,3 let k 26.11. 2019**

**Vyhodnocení pretestu:**

- Čtenářství a zájem o knížky:

Dříve jí maminka před spaním četla, teď sleduje před spaním pohádky v televizi. Ke čtenářství má ale sama motivaci. Ve volném čase prohlíží knížku o velrybě Gerdě, ale není to dostačující, protože se neumí podepsat a poznala z textu v otázce č. 4 jen dvě písmena ze svého jména: N a K. Celkově získala 15 b.

- Řeč:

Odpovědi byly pohotové, neboť kladenou otázku ihned pochopila. Hovoří gramaticky správně, srozumitelně a spisovně.

- Schopnost tvořit příběh – Vyprávění:

Dobře rozvinutá jako u většiny dětí.

- Fantazie:

Dobře rozvinutá jako u většiny dětí.

- Vztah ke kresbě:

Pojmenovala 2 obrázky. Zde se shoduje to, že děti, kterým se pravidelně doma nečte, nemají ani velký zájem o obrázky k textu (Leo, Oskar a Nikol).

### **Zúčastněné nestrukturované pozorování:**

- Charakteristika typu dítěte:

Patří do typu Aktivní.

- Projevy v aktivním typu skupiny:

Nikol už na první lekci říkala, že si doma vyráběla knížku (všechny děti byly informované předem, že bude výsledkem lekcí autorská kniha). Patří k tvůrcům příběhu. Dokázala motivovat děti Pasivního typu, aby se přidaly k Aktivnímu typu. Má podíl na vzniku všech postav použitých v autorské knize, z toho sama vymyslela a ilustrovala postavu Filipa. Vymyslela zápletku příběhu. Stala se postupně „vůdcem holek“, nechaly ji koordinovat jejich nápady a její slovo mělo největší váhu.

Podle Trojanovy typologie kresby je haptickým typem – kreslí dlouho, zaměřuje se na detail a má potřebu krásy ve své tvorbě.



Obrázek 5 - Zdroj: Autor

### Vyhodnocení posttestu:

- Čtenářství a zájem o knížky:

Nikol začali doma číst a sama si prohlíží knížku, jak uvedla v otázce: č. 2 b) odpověděla: „*Jak Tonda všechny zachránil.*“ Udělala největší posun ze všech dětí, dostala v posttestu o 7 b. více než v pretestu, a to v otázce č. 2 a) odpověděla: „*Mamka mi čte tu naši pohádku.*“

- Řeč:

V otázce č. 7: „*Hvězdičky, jak vyrábějí časopis pro děti. Štětce, barvu a knížku.*“ Odpověď byla pohotová, neboť kladenou otázku ihned pochopila. Hovoří gramaticky správně, srozumitelně a spisovně.

- Schopnost tvořit příběh – Vyprávění:

Není výrazný posun od pretestu.

- Fantazie:

Není výrazný posun od pretestu. U otázky č. 5 uvedla, že už pohádku někdy slyšela.

- Vztah ke kresbě:

Zaznamenán posun, v otázce č. 7 dostala o 3 b. více protože za větou uvedla další tři slova. Pojmenovala 4 obrázky v otázce č. 7, což je podobný výsledek jako u ostatních dětí.

### Vyhodnocení dotazníku pro pedagogy (tučně jsou zvýrazněné důležité informace):

- ✓ Mluví či hraje si na postavy z vytvořené knížky ve volné hře
- ✓ Má zájem si vytvořenou knížku prohlížet
- ✓ **Zná děj příběhu vytvořené knížky**
- ✓ Poznává své obrázky ve vytvořené knížce
- ✓ Má kladný vztah ke knížkám, zájem však není zvýšený. Podle slov třídního pedagoga je na **autorskou knihu velmi hrdá.**



### 6.1.5 Oskar 5 let k 26. 11. 2019

#### Vyhodnocení pretestu:

- Čtenářství a zájem o knížky:

Je ke čtenářství veden jen nepravidelně prarodiči. Sám si prohlíží knížku o vesmíru. Je také jeden z těch, kteří se neumějí podepsat. Poznal z textu v otázce č. 4 jen dvě písmena: U, O. Pojmenoval nejméně obrázků ze všech v otázce č. 7: Popsal dva obrázky jednoduchou větou.

- Řeč:

Hovoří gramaticky správně, srozumitelně a spisovně, odpovídal vždy pohotově, neboť kladenou otázku ihned pochopil.

- Schopnost tvořit příběh – Vyprávění:

Dobře rozvinutá jako u většiny dětí.

- Fantazie:

Dobře rozvinutá jako u většiny dětí.

- Vztah ke kresbě:

Není výrazný, pojmenoval 2 obrázky.

#### Zúčastněné nestrukturované pozorování:

- Charakteristika typu dítěte:

Patří do typu Pasivní.

- Projevy v aktivním typu skupiny:

Rozvíjí a doplňuje příběh svými nápady. Je motivován k lepší výsledkům, když se spojí s Alžbětou a přejdou spolu k aktivnímu typu.

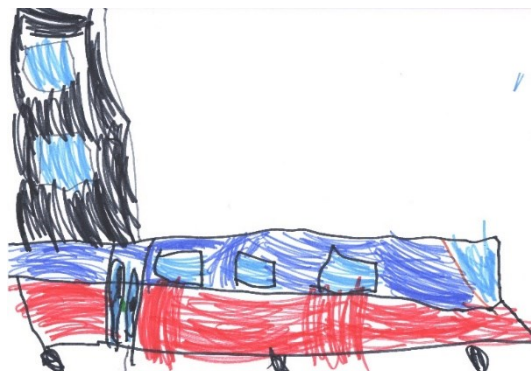
- Projevy v pasivním typu skupiny:

Většinu času se drží svého pasivního typu. Jeho zásadní role však byla při tvorbě ilustrací – nakreslil velký počet ilustrací i jednu z postav použitou v autorské

knize. Podle Trojanovy typologie kresby je vizuální typ – používá výrazné barvy, nemá potřebu krásy.



Obrázek 7 - Zdroj: Autor



Obrázek 6 - Zdroj: Autor

### Vyhodnocení posttestu:

- Čtenářství a zájem o knížky:

Stejná úroveň jako v pretestu.

- Řeč:

V otázce č. 1 b) uvedl: „Že se tam v té pohádce bojuje 3x, to se mi hodně líbí. A to vlastně v jiných pohádkách se třeba bojuje jen jednou a tak.“ V otázce č. 7: *Hvězdy mají kšiltovku a hvězdičku. Vidím taky písmena.*“

Odpovědi byly pohotové, neboť kladenou otázku ihned pochopil, gramaticky správné, srozumitelné, ale nespisovné,

- Schopnost tvořit příběh – Vyprávění:

Z otázky č. 1b) se ukazuje, že je rozvinuté.

- Fantazie:

Stejná úroveň jako v pretestu. U otázky č. 5 uvedl, že už pohádku někdy slyšel.

- Vztah ke kresbě:

Je výborný, nakreslil mnoho ilustrací.

### **Vyhodnocení dotazníku pro pedagogy (tučně jsou zvýrazněné důležité informace):**

- ✓ Mluví či hraje si na postavy z vytvořené knížky ve volné hře
- ✓ Má zájem si vytvořenou knížku prohlížet
- ✓ **Zná děj příběhu vytvořené knížky**
- ✓ **Prohlíží si obrázkové knížky s přírodní tematikou (obrázkové – vesmír, lidské tělo)**
- ✓ **Z volných papírů slepil leporelo a nakreslil obrázky**

#### **6.1.6 Leo 5,9 let k 26. 11. 2019**

##### **Vyhodnocení pretestu:**

- Čtenářství a zájem o knížky:

Podobně jako u Nikol mu bylo dříve předčítáno a nyní preferuje televizní produkci, což má na jeho čtenářství negativní dopad (viz v dalších otázkách).

- Řeč:

Odpovědi byly pohotové, neboť kladenou otázku ihned pochopil. Hovoří gramaticky správně, srozumitelně, ale nespisovně, používá rozvinutá souvětí.

- Schopnost tvořit příběh – Vyprávění:

Podle otázky 2 b), kdy uvedl: „*Libí se mi třeba Stegosaurus jak je velkej, on má na zádech takové jako trny.*“, je tato schopnost dobře rozvinuta.

- Fantazie:

Dobře rozvinutá jako u většiny dětí.

- Vztah ke kresbě:

Poznal 3 obrázky.

Je zajímavé, že v otázce č. 4 poznal z textu dvě písmena ze svého jména: L, O, ale umí se podepsat: Leo.

### **Zúčastněné nestrukturované pozorování:**

- Charakteristika typu dítěte:

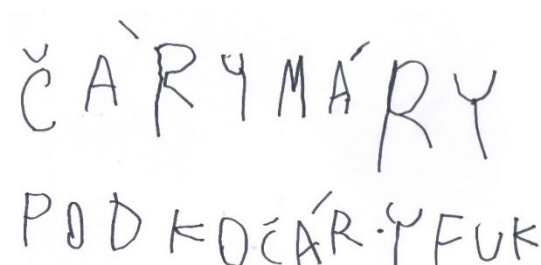
Patří do typu Ovlivnitelní.

- Projevy v aktivním typu skupiny:

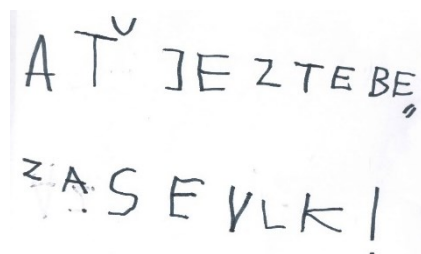
Rozvíjí a doplňuje příběh svými nápady. Dokáže ale spolupracovat s vypravěči (převážnými tvůrci příběhu). Je třeba ho dobře motivovat, aby se nezařadil do pasivního typu.

- Projevy v pasivním typu skupiny:

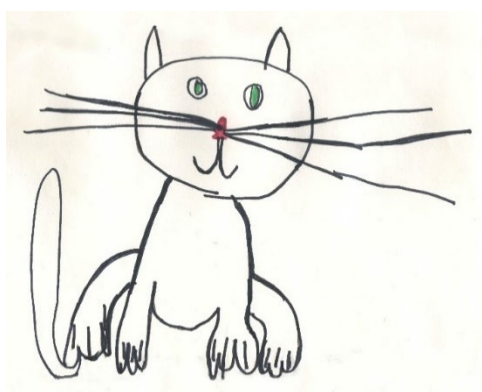
Kreslení ilustrací – nakreslil mnoho kreseb např.: čarodějnickou kočku, která má nakreslené dobré tělesné proporce. Přepsal opisem text obou zaklínadel, která jsou použita v autorské knize. Podle Uždilovy typologie kresby je extravertem „specialistou“, a to sadou typově stejných postelí pro čarodějnici, které nakreslil od nejmenší po největší.



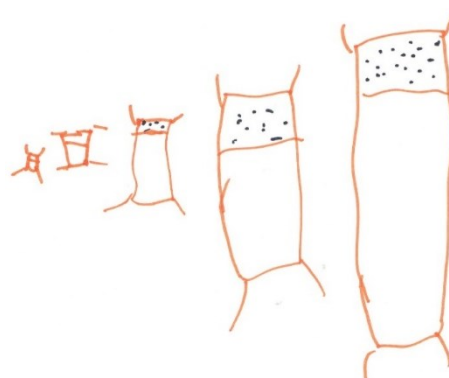
Obrázek 8 - Zdroj: Autor



Obrázek 9 - Zdroj: Autor



Obrázek 10 - Zdroj: Autor



Obrázek 11 - Zdroj: Autor

## Vyhodnocení posttestu

- Čtenářství a zájem o knížky:

Udělal svůj osobní posun, získal oproti pretestu o 5 bodů navíc. Rodiče mu začali číst autorskou knížku, kterou mu koupili. U otázky č. 2 a) uvedl: „*Mamka se střídá s tatškou.*“

- Řeč:

Zaznamenaný posun. U otázky č. 5 řekl: „*O hvězdičkách a o měsíčku a vyrobili časopis. Vesmírnej. A ty hvězdičky do toho časopisu malovaly obrázky a vymýšlely úkoly pro děti.*“

- Schopnost tvořit příběh – Vyprávění:

Zaznamenaný posun.

- Fantazie:

Zaznamenaný posun. U otázky č. 5 uvedl, že už pohádku slyšel.

- Vztah ke kresbě:

Stejná úroveň jako v pretestu.

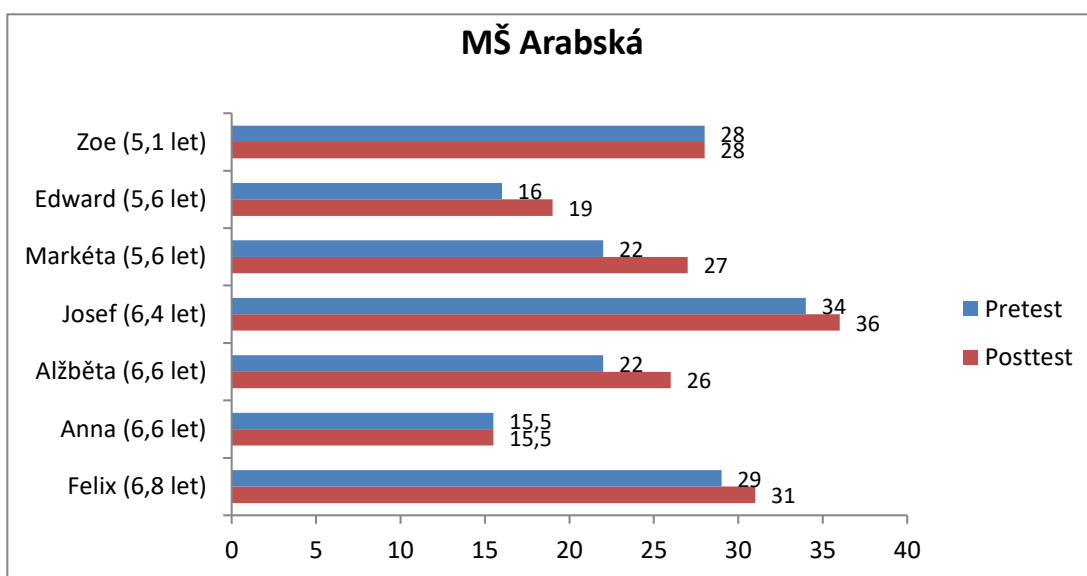
## Vyhodnocení dotazníku pro pedagogy (tučně jsou zvýrazněné důležité informace):

- ✓ Rodiče měly velký zájem o knížku, Leo ji v době vydání ukazoval rodičům
- ✓ **Zná děj příběhu vytvořené knížky (Ano, před spaním jsme dětem knížku četli, on sám nás doplňoval)**
- ✓ Poznává své obrázky ve vytvořené knížce
- ✓ Mluví více o knížkách všeobecně (převážně s tematikou dinosaurů)
- ✓ **Prohlíží si obrázkové knížky s tematikou dinosaurů a vesmíru**
- ✓ **Vyrobil si obrázkovou knížku** (Několik papírů dohromady spojil do tvaru knihy, nakreslil na ně obrázky)
- ✓ Motivoval svou činností i jiné děti k výrobě knížky (svého kamaráda Maxe, který ho rád napodobuje)

## 6.2 Vyhodnocení výzkumu MŠ Arabská

Ve výzkumu neuvádím výsledky všech dětí, které se účastnili lekcí, neboť k nim nemám všechna data (Mikoláše, Eli a Karly).

Mikoláš se nezúčastnil posttestu a byl na pěti lekcích z osmi. Ela se nezúčastnila posttestu. Byla přítomna na všech lekcích. Karla se nezúčastnila posttestu a byla přítomna na třech lekcích z osmi.



Graf 3 - Zdroj: Autor

### 6.2.1 Josef 6,4 let k 17. 2. 2020

#### Vyhodnocení pretestu:

- Čtenářství a zájem o knížky:

Josef je na tom se čtenářstvím nejlépe. Sám si doma čte pohádkovou knížku a rodiče ho k tomu také vedou. Je velmi chytrý a má spoustu zájmů, konverzuje téměř na úrovni dospělého.

- Řeč:

Odpovědi byly vždy pohotové, neboť kladenou otázku ihned pochopil. Hovořil gramaticky správně, srozumitelně a spisovně.

- Schopnost tvořit příběh – Vyprávění:

U otázky č. 6 a) „*Já mám doma dost knih o vesmíru, já se o něj zajímám, abys věděla, můžu ti nějakou klidně půjčit domů*“ (vypráví o vesmíru). U otázky č. 6 c) „*Ted’ jsem si vzpomněl, že znám dva názvy dětských časopisů Sluníčko a Raketa.*“ Schopnost vyprávět je výborně rozvinutá (viz 6 a).

- Fantazie:

Fantazie je dobře rozvinutá (viz 6 a).

- Vztah ke kresbě:

Pojmenoval 3 obrázky, z jeho celkového projevu je vidět, že si opravdu promýšlí své odpovědi a obrázky ho zrovna tolik nezajímaly.

### **Zúčastněné nestrukturované pozorování:**

- Charakteristika typu dítěte:

Patří do typu Aktivní.

- Projevy v aktivním typu skupiny:

Rozvíjí a doplňuje příběh svými nápady. Ukázka z lekce řešení konfliktu mezi Mijou Sofiou a Bramborou razítkovou:

Josef: „*Já bych Mije poradil, ať si schová všechny peníze na kartu.*“

Lektor: „*Myslíš, platební kartu?*“

Josef: „*Jo, platební kartu. A Brambora jí nebude moc ukrást peníze, protože nebude znát kód karty.*“

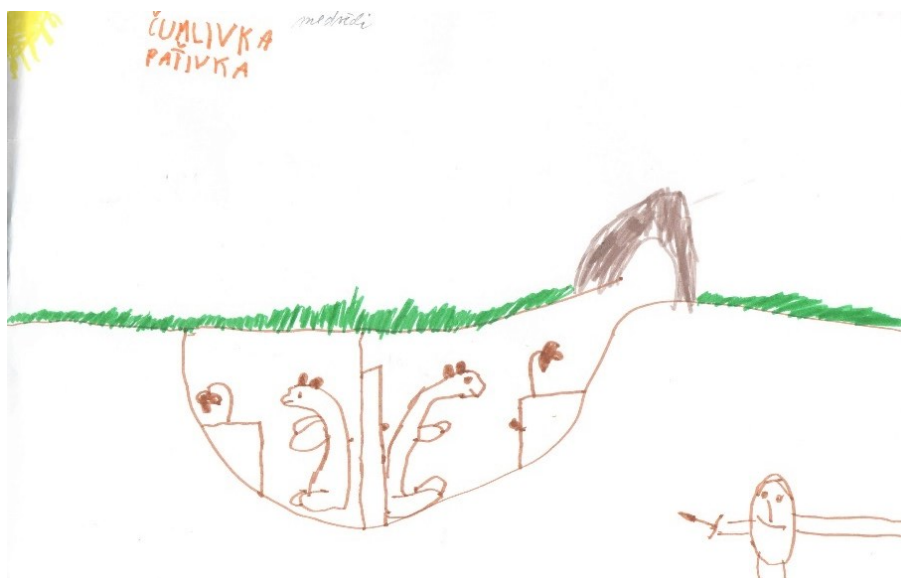
Při kreslení ilustrací vymyslel tak originální dějovou odbočku, že jsme se s dětmi shodly na tom, že jí dáme prostor na konci knihy. Vzniklo z ní mini pokračování příběhu, které je obsaženo za koncem pohádky autorské knihy MŠ Arabské. V této části autorské knihy jsou obrázky jedné postavy od různých dětí.

Josefova momentálně jedna z nejoblíbenějších knížek je o medvídčích. Promítl je do mini pokračování příběhu, medvědy pojmenoval, vymyslel k nim krátký příběh a přidal k němu ilustraci.

Podle Trojanovy typologie kresby je plastickým typem – má dobré prostorové vnímání, málo používá barvu.

- Poznámka k ilustracím v prezentaci autorské knihy v poslední lekci

Všechny děti měly podobné pozitivní reakce, jako je popsáno u výsledku výzkumu u Alžběty z MŠ Přetlucká.



Obrázek 12 - Zdroj: Autor

### Vyhodnocení posttestu:

- Řeč:

Stejná úroveň jako v pretestu.

- Schopnost tvořit příběh – Vyprávění:

Stejná úroveň jako v pretestu.

- Fantazie:

Stejná úroveň jako v pretestu.

- Vztah ke kresbě:

Podle otázky č. 7 se zlepšil, dostal o 2 body více: „*Já tady vidím hvězdy, které vyrábějí časopis, dělají tam křížovky, vystřihují nůžkami a takhle malují štětcem.*“



### **Vyhodnocení dotazníku pro pedagogy (tučně jsou zvýrazněné důležité informace):**

- ✓ Má zájem si vytvořenou knížku prohlížet (Ano, také ji ukazuje rodičům)
- ✓ **Zná děj příběhu vytvořené knížky**
- ✓ Poznává své obrázky ve vytvořené knížce
- ✓ Mluví o knížkách všeobecně (Ne, Pepík již od tří let čte, často se spolu bavíme o knihách, ale to jsou knihy, které čtou doma)

### **6.2.2 Felix 6,8 let k 17. 2. 2020**

#### **Vyhodnocení pretestu:**

- Čtenářství a zájem o knížky:

Je veden ke čtenářství a sám si také prohlíží knížky.

- Řeč:

V otázce č. 7 pojmenoval nejvíce obrázků: „*Tady jsou hvězdičky, které vyrábějí časopis. Štětce, barva, knížka, písmena E a B, mašle, kšiltovka, nůžky a čáranice.*“ Odpovědi byly vždy pohotové, neboť kladenou otázku ihned pochopil. Vyjadřoval se gramaticky správně, srozumitelně a spisovně.

- Schopnost tvořit příběh – Vyprávění:

Dobře rozvinutá jako u většiny dětí. Souvisí se čtenářstvím, kterému je veden, a sám si také prohlíží pohádkové knížky.

- Fantazie:

Dobře rozvinutá jako u většiny dětí.

- Vztah ke kresbě:

Vztah ke kresbě se jeví jako výborný (viz otázka č. 7).

### **Zúčastněné nestrukturované pozorování:**

- Charakteristika typu dítěte:

Patří do typu Aktivní.

- Projevy v aktivním typu skupiny:

Rozvíjí a doplňuje příběh svými nápady.

Kreslení ilustrací – vymyslel a namaloval zápornou postavu, která se stala zápletkou příběhu. Ukázka z lekce:

Felix: „*A byla tam taky holka, která jí to záviděla.*“

Lektor: „*A co by řekla ta holka princezně, když jí závidí?*“

Felix: „*Já jsem chtěla vymyslet internet jako první.*“

Vymyslel Bramboru Razítkovou jako člověka. Ale dokázal ustoupit, když se demokraticky odhlasovalo použití jako hlavní brambory (potraviny) obrázek od Zoe. Felixův obrázek je obsažen na konci pohádky autorské knihy MŠ Arabská.

Také vymyslel a nakreslil medaili, kterou dostala Mija za objevení internetu. Tato skutečnost velmi pomohla k rozlišování Miji v tištěné podobě autorské knihy. Když si Mija s Bramborou vyměnila podobu a dostala se do těla Brambory, má na sobě stále medaili, jako znak, že to je princezna. Když se kouzlem vrátí postavy do vlastního těla, má už princezna na šatech opět svou medaili.

Podle Uždilovy typologie kresby je extravertní tipem – má jednoduché výtvarné vyjádření.



Obrázek 13 - Zdroj: Autor



Obrázek 14 - Zdroj: Autor

### Vyhodnocení posttestu:

- Čtenářství a zájem o knížky

Stejná úroveň jako v pretestu.

- Řeč:

Stejná úroveň jako v pretestu.

- Schopnost tvořit příběh – Vyprávění:

Stejná úroveň jako v pretestu.

- Fantazie:

Stejná úroveň jako v pretestu.

- Vztah ke kresbě:

Podle otázky č. 7 se zlepšil, nebo spíše ho více zajímaly obrázky, než v pretestu zde dostal o 2 body více: „*Já tady vidím hvězdy, které vyrábějí časopis, dělají tam křížovky, vystřihují nůžkami a takhle maluje štětcem.*“

### Vyhodnocení dotazníku pro pedagogy (tučně jsou zvýrazněné důležité informace):

- ✓ Má zájem si vytvořenou knížku prohlížet (Ano, při ukazování mamince)
- ✓ **Zná děj příběhu vytvořené knížky**
- ✓ Poznává své obrázky ve vytvořené knížce

#### 6.2.3 Zoe 5,1 let k 17. 2. 2020

### Vyhodnocení pretestu:

- Čtenářství a zájem o knížky:

Je vedena ke čtenářství a sama si také prohlíží knížky.

- Řeč:

Podle otázky č. 5. Odpovědi byly vždy pohotové, neboť kladenou otázku ihned pochopila. Hovořila gramaticky správně, srozumitelně a spisovně.

- Schopnost tvořit příběh – Vyprávění:

Prokázala podle otázky č. 5 jako výbornou, nejlépe vystihla děj pohádky: „*Tatínek Sluníčko přikázal hvězdičkám, aby si šli hrát, a když se vystřídaly u dalekohledu, tak říkaly, že ty děti jsou nějak smutné, a proto ty hvězdičky vyrobily ten časopis, aby se děti nenudily.*“ Souvisí se čtenářstvím, ke kterému je vedena a sama si také prohlíží pohádkové knížky (viz otázka č. 3 b)).

- Fantazie:

Prokázala podle otázky č. 5 jako výbornou.

- Kresba:

V otázce č. 7 pojmenovala 4 obrázky, což je podobné jako u ostatních dětí.

### **Zúčastněné nestrukturované pozorování:**

- Charakteristika typu dítěte:

Patří do typu Ovlivnitelní.

- Projevy v aktivním typu skupiny:

Rozvíjí a doplňuje příběh svými nápady. Nejvíce se projevovala v loutkovém divadle, kdy hrála s loutkou brambory (Brambora je proměněná princezna), tento text je obsažený v autorské knize.

- Projevy v pasivním typu skupiny:

Kreslení ilustrací – postavu hlavní Brambory použité v autorské knize (zlé i hodné verze).

Vymyslela, jakým způsobem se kouzelná hůlka zničí – dlouho kreslila sopku a k ní připojila celou situaci, kdy princezna chce zachytit padající Bramboru. Dokázala také ustoupit, když nebyla v hlasování vybrána její ilustrace princezny.

Podle Uždilovy typologie kresby je výtvarně konstruktivní typ – kresba je precizní, vychází z její fantazie a představivosti



Obrázek 15 - Zdroj: Autor



Obrázek 16 - Zdroj: Autor

### Vyhodnocení posttestu:

- Čtenářství a zájem o knížky:  
Stejná úroveň jako v pretestu.
- Řeč:  
Stejná úroveň jako v pretestu.
- Schopnost tvořit příběh – Vyprávění:  
Stejná úroveň jako v pretestu.
- Fantazie:  
Stejná úroveň jako v pretestu.
- Kresba:  
Stejná úroveň jako v pretestu.

### Vyhodnocení dotazníku pro pedagogy (tučně jsou zvýrazněné důležité informace):

- ✓ Mluví či hraje si na postavy z vytvořené knížky ve volné hře (Jednou jsem si toho všiml, zmínila ve hře bramboru)
- ✓ Má zájem si vytvořenou knížku prohlížet (Jednou, ukazování mamince)
- ✓ **Zná děj příběhu vytvořené knížky** (Zřejmě ano, soudě podle ukazování mamince)

- ✓ Nevíme, zda poznává své obrázky ve vytvořené knížce (**pedagogové nestihli vypořádat**)

#### 6.2.4 Markétka 5,6 let k 17. 2. 2020

##### Vyhodnocení pretestu:

- Čtenářství a zájem o knížky:

Je vedena ke čtenářství a sama si také prohlíží knížky.

- Řeč:

Nad odpovědí dále přemýšlela, ale odpověděla správně. Její projev byl gramaticky správný, srozumitelný a spisovný (viz v otázce 3 b))

- Schopnost tvořit příběh – Vyprávění:

Souvisí se čtenářstvím, kterému je vedena a sama si také prohlíží pohádkové knížky.

- Fantazie:

Podle otázky č. 3 b) se jeví dobře rozvinutá: „*Líbí se mi její šaty a ta proměna, když všichni na zámku usnou.*“

- Vztah ke kresbě:

V otázce č. 7 pojmenovala 4 obrázky, což je podobné jako u ostatních dětí.

##### Zúčastněné nestrukturované pozorování:

- Charakteristika typu dítěte:

Patří do typu Ovlivnitelní

- Projevy v aktivním typu skupiny:

Rozvíjí a doplňuje příběh svými nápady. Dokáže ale spolupracovat s vypravěči, je spoluvůrcem postavy prasátka.

- Projevy v pasivním typu skupiny:

Kreslení ilustrací – kresba lesa. Podle Uždilovy typologie kresby je introvertní typ – zaměření na detail, nerealistické zobrazení, řízeno emocí (kreslila kouzelný les)



Obrázek 17 - Zdroj: Autor

#### Vyhodnocení posttestu:

- Čtenářská pregramotnost a zájem o knížky:

Posunula se o 5 bodů, to je největší posun ze všech dětí z MŠ Arabská.

- Řeč:

Posunutí podle otázky č. 5: „Ty hvězdičky, ty holky, tak ony někde zjistily, že se děti nudí a ty hvězdičky se rozhodly, že pro děti vyrobí časopis, aby se děti už nenudily.“ Řeč není úplně souvislá, ale dokáže více slovy vyjádřit, co si myslí.

- Schopnost tvořit příběh – Vyprávění:

Posunutí podle otázky č. 5 (viz výše).

- Fantazie:

Posunutí, před tím nedokázala odpovědět v otázce č. 6: a) „*Hvězdičku vidíme večer na nebi a svítí stejně jako měsíček.*“

- Vztah ke kresbě:

Není výrazná změna na pretestu.

#### **Vyhodnocení dotazníku pro pedagogy** (tučně jsou zvýrazněné důležité informace):

- ✓ Má zájem si vytvořenou knížku prohlížet (Ano, okrajově, jednou)
- ✓ Nevíme, zda zná děj příběhu vytvořené knížky
- ✓ Nevíme, zda poznává své obrázky ve vytvořené knížce

#### **6.2.5 Alžběta 6,6 let k 17. 2. 2020**

##### **Vyhodnocení pretestu:**

- Čtenářství a zájem o knížky:

Je vedena ke čtenářství a sama si také prohlíží knížky.

- Řeč:

V otázce č. 1 b): „*Jak čert Bonifác a Markéta jsou zamilovaní a zpívají písničku.*“ Odpovědi byly vždy pohotové, neboť kladenou otázku ihned pochopila. Vyjadřuje se gramaticky správně, srozumitelně a spisovně.

- Schopnost tvořit příběh – Vyprávění:

Dobře rozvinutá jako u většiny dětí. Souvisí se čtenářstvím, ke kterému je vedená.

- Fantazie:

Dobře rozvinutá jako u většiny dětí.

- Vztah ke kresbě:

V otázce č. 7 pojmenovala 3 obrázky, což je podobné jako u ostatních dětí.



### **Zúčastněné nestrukturované pozorování:**

- Charakteristika typu dítěte:

Patří do typu Aktivní.

- Projevy v aktivním typu skupiny:

Rozvíjí a doplňuje příběh svými nápady. Kreslení ilustrací – vymyslela a namalovala téma pohádky – O princezně, která objevila internet. Dokázala ustoupit, když při hlasování byla vybrána jako hlavní jiná princezna. Je obsažena za koncem pohádky autorské knihy MŠ Arabská.

Podle Uždilovy typologie kresby je introvertní typ, podle Trojanovy typologie je vizuální typ – zaměřuje se na detail, nemá takovou potřebu krásy.



Obrázek 18 - Zdroj: Autor

### **Vyhodnocení posttestu:**

- Čtenářství a zájem o knížky:

Stejná úroveň jako v pretestu.

- Řeč:

Stejná úroveň jako v pretestu.

- Schopnost tvořit příběh – Vyprávění:

Podle otázky č. 7, kde dostala o 4 body více než v pretestu: „*Hvězdy, které malují časopis, mají proužkované punčocháče, jedna hvězda má mašličku a druhá má kšiltovku. A ještě štětec, knížku a barvy.*“

- Fantazie:

Rozvinutější (viz otázka č. 7).

- Vztah ke kresbě:

Rozvinutější (viz otázka č. 7).

**Vyhodnocení dotazníku pro pedagogy** (tučně jsou zvýrazněné důležité informace):

- ✓ Nevíme, zda zná děj příběhu vytvořené knížky (**pedagogové nestihli vypořádat**)
- ✓ Nevíme, zda poznává své obrázky ve vytvořené knížce

#### 6.2.6 Edward 5,6 let k 17. 2. 2020

**Vyhodnocení pretestu:**

- Čtenářství a zájem o knížky:

Není veden ke čtenářství a sám se mu také nevěnuje: „*Já se dívám na Ninji na Netflixu*“

- Řeč:

Podle otázky č. 6 a): „*Je to takové noční souhvězdí, ale nejde to spojit, ale přesto jde spojit, třeba na Aljašce jsou třeba polární záře.*“ Odpovědi byly vždy pohotové, neboť kladenou otázku ihned pochopil. Hovořil gramaticky správně, srozumitelně a spisovně.

- Schopnost tvořit příběh – Vyprávění:

Jeho schopnost vyprávění je dobře rozvinutá.

- Fantazie:

V otázce č. 6 a) ukázal, že má znalosti v oblasti astrologie a zeměpisu.

- Vztah ke kresbě:

V otázce č. 7 pojmenoval 6 obrázků, což je o něco více než u ostatních dětí.

### **Zúčastněné nestrukturované pozorování:**

- Charakteristika typu dítěte:

Patří do typu Pasivní.

- Projevy v pasivním typu skupiny:

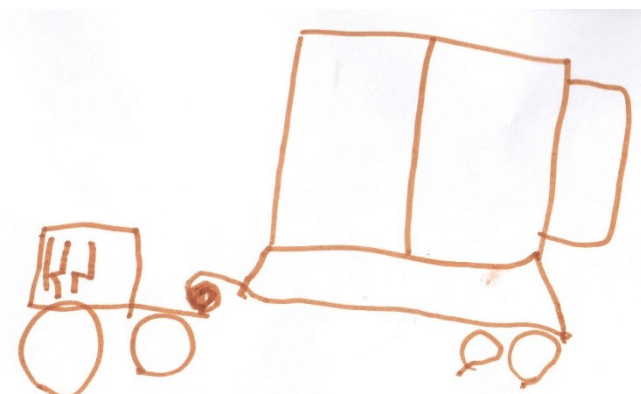
Nezajímá se o vymýšlení příběhu v „kroužku spisovatelů“. Zapojoval se pouze v dramatických činnostech, hrou s loutkami, rád hrál „zlou Bramboru“.

Edward: *„Krucifix, princezna ty peníze schovala na platební kartu a já neznám kód. Já jsem tak strašně rozčilená, že tu platební kartu vyhodím do koše.“*

Také vymyslel lamentování, které vytvořil v divadle při hře s loutkou v části příběhu po proměně Brambory a princezny:

Edward: *„Jdi do své hlíny, já jsem teď princezna.“*

Kreslení ilustrací – kreslí různé předměty a auto, které je použité v autorské knize. Podle Trojanovy typologie kresby je grafický typ – používá spíše linie a málo barvy, nemá potřebu vybarvovat své kresby.



Obrázek 20 - Zdroj: Autor



Obrázek 19 - Zdroj: Autor

### Vyhodnocení posttestu:

- Čtenářská pregramotnost a zájem o knížky:

Stále k němu není veden, ale začal si prohlížet knížky, podle otázky č. 3 b) opověděl: „*Encyklopedie o vesmíru.*“

- Řeč:

Není výrazná změna od pretestu.

- Schopnost tvořit příběh – Vyprávění:

Není výrazná změna od pretestu.

- Fantazie:

Stejná úroveň jako v pretestu.

- Vztah ke kresbě:

Stejná úroveň jako v pretestu.

### Vyhodnocení dotazníku pro pedagogy (tučně jsou zvýrazněné důležité informace):

- ✓ **Zná děj příběhu vytvořené knížky**

#### 6.2.7 Anna 6,6 let k 17.2. 2020

### Vyhodnocení pretestu:

- Čtenářství a zájem o knížky:

Není vedena ke čtenářství, sama spíše sleduje pohádky na tabletu.

- Řeč:

Podle otázky č. 1 b): „*Jak Bezzubka pomáhá Škyťákovi z maléru, když vstoupil do dračího světa.*“ Odpovědi byly vždy pohotové, neboť kladenou otázku ihned pochopila. Hovořila gramaticky správně, srozumitelně a spisovně.

- Schopnost tvořit příběh – Vyprávění:

Podle otázky č. 1 b) má dobře rozvinutou schopnost vyprávět.

- Fantazie:

Podle otázky č. 1 b) se jeví dobře rozvinutá.

- Vztah ke kresbě:

V otázce č. 8 přečetla nejvíce písmen hned po čtenáři Josefovi.

### **Zúčastněné nestrukturované pozorování:**

- Charakteristika typu dítěte:

Patří do typu Aktivní.

- Projevy v aktivním typu skupiny:

Vymyslela postavu Prasátka. Vynikala v dramatických činnostech (hra s loutkami, uměla se vžít do postavy princezny v těle Brambory, když Prasátko prosila o pomoc. Použité v autorské knize). Kreslení ilustrací – odhlasovala se její verze princezny použité v autorské knize. Podle Trojanovy typologie kresby je haptický typ – kreslí delší dobu, zaměřuje se na detail a preciznost.



Obrázek 21 - Zdroj: Autor



Obrázek 22 - Zdroj: Autor



Obrázek 23 - Zdroj: Autor

### **Vyhodnocení posttestu:**

- Čtenářská pregramotnost a zájem o knížky:

Stejná úroveň jako v pretestu, doma jí nečtou a stále se kouká na pohádky na tabletu.

- Řeč:

Stejná úroveň jako v pretestu.

- Schopnost tvořit příběh – Vyprávění:

Stejná úroveň jako v pretestu.

- Fantazie:

Stejná úroveň jako v pretestu.

- Vztah ke kresbě:

Stejná úroveň jako v pretestu.

### **Vyhodnocení dotazníku pro pedagogy (tučně jsou zvýrazněné důležité informace):**

- ✓ Má zájem si vytvořenou knížku prohlížet (Ano když byla nová, ukazovala jí rodičům)
- ✓ **Zná děj příběhu vytvořené knížky**
- ✓ Nevíme, zda poznává své obrázky z autorské knihy

## **7. Závěr výzkumného šetření**

### **7.1 Výsledek posttestu v MŠ Přetlucká**

Jeví se pozitivní, že Ema, Berenika a Nikol samotné vyjádřily zájem o autorskou knihu. Tento výsledek ukazuje, že proces autorské knihy právě u těchto dětí zvýšil zájem o to, aby jim rodiče předčítali knížku místo sledování pohádek (u Bereniky). Zároveň u Bereniky samotné byl zaznamenán zájem prohlížet si autorskou knihu, kterou jí rodiče koupili.

Vyšel zajímavý protiklad, že ačkoliv posttest ukazuje započaté vedení Lea ke čtenářství, ale to jen v případě, když se mu rodiče věnují. Rodiče mu koupili autorskou knihu, ale nejeví o ní takový zájem jako Ema, Berenika a Nikol.

### **7.2 Výsledek posttestu v MŠ Arabská**

Děti celkově neudělaly výrazný posun v klíčových schopnostech a dovednostech pro tvorbu knihy. Největší posun byl u dětí, které vymyslely postavy použité v autorské knize. Konkrétně ve vyprávění a kresbě u Felixe a Alžběty. U Markéty to byl posun ve vztahu ke kresbě.

### **7.3 Celkové srovnání posttestu MŠ Přetlucká a MŠ Arabská**

#### **MŠ Přetlucká**

Většina dětí měla v pretestu malé čtenářské předpoklady. Děti v posttestu udělaly mnohem větší pokroky, rodiče jim začali více číst a děti samotné daly přednost knížkám před sledováním pohádky na počítači.

Děti měly velký zájem o autorskou knihu z lekcí právě proto, že nemají zkušenost s projekty, jako byl tento. Škola dětem nabízí různé kroužky, ale práce s autorskou knihou pro ně byla první větší zkušenost týkající se čtenářské pregramotnosti a zážitku s delším projektem všeobecně.

## **MŠ Arabská**

Zde je zajímavé, že většina dětí měla v pretestu mnohem větší čtenářské předpoklady, ale jejich celkový posun v posttestu nebyl příliš výrazný.

Děti neměly takový zájem o autorskou knihu z lekcí, často se čtenářstvím ve výuce setkávají. Dělalí mnoho projektů, např. na motivy Velikonoční pohádky o kohoutech, bouřce a duze na Ivana Martina Jirouse vytvořily krátký animovaný film (poznámka: Josef se mě po prezentaci autorské knihy ptal, zda budeme dělat ještě audionahrávku, odpověděla jsem mu, že na to už bohužel nemám čas).

## **7.4 Srovnání dopadu pedagogického dotazníku obou škol**

### **MŠ Přetlucká**

Tento sběr dat potvrdil výsledek pretestu a posttestu a doplnil ho o další informace, vychází z tučně vyznačeného textu v odrážkách z pedagogického dotazníku. Z výzkumu se prokázalo, že všechny děti si pamatují děj autorské knihy. Většina dětí mluví více o knížkách, nebo si je více prohlíží. Nikol jevila největší aktivitu při realizacích lekcí (nejvíce textu vymyslela ona a další děti aktivní typu). Je vidět dopad vedení třídního pedagoga ke čtenářství, ačkoliv z výsledku pretestu Nikol nebyla vedená ke čtenářství z rodiny, ale z výsledku posttestu už ano. Dále Leo (ovlivnitelný typ) měl výborný přehled o ději autorské knihy, který se projevil například tehdy, když doplňoval četbu pedagoga autorské knihy.

### **MŠ Arabská**

Tento sběr dat potvrdil výsledek pretestu a posttestu a doplnil ho o další informace, vychází z tučně vyznačeného textu v odrážkách z pedagogického dotazníku. Nejčastěji si děti pamatují děj příběhu, což považuji za aktivní zájem v průběhu lekce. Zajímavé je, že znalost děje se projevila u všech typů dětí. Děj zná z aktivního typu Josef, Felix a Anna. Z ovlivnitelného typu Zoe a Karla. Z pasivního typu Edward, který dokázal dávat pozor, i když kreslil a nebyl v „kroužku spisovatelů“, kde se shrnuje děj příběhu. Děj nezná z aktivního typu Ela, ta byla na všech lekcích, ale pravděpodobně jí to tolik nezaujalo, u Alžběty nevíme. Z ovlivnitelného typu Markéta (neví se, ale byla jen na 3 lekcích z 8).



Dále vyzdvihují zájem dětí o stavbu příběhu a používání specifických slov spojených s tvorbou příběhu. Myslím, že větší zkušenost se čtenářstvím v MŠ Arabská je důkazem toho, že děti jsou na vyšší čtenářské úrovni. Proto se i aktivně zajímají o systém tvorby příběhu i specifické pojmy. Na tuto úroveň by se děti z MŠ Přetlucká dostaly, kdyby výzkum trval déle. Malý zájem o autorskou knihu a žádný vliv výzkumu na zvýšený zájem o literaturu si vysvětluji tím, že jsou na různé druhy činností děti zvyklé – byl to pro ně jeden projekt z mnoha dalších, které se MŠ Arabská realizuje, proto pro ně nejspíše neměl takový význam.

## 7.5 Analýza znaků autorské pohádky – MŠ Přetlucká

V tvorbě této pohádky jsme se s dětmi z MŠ Přetlucká soustředili v lekcích nejvíce na metodu základního uspořádání děje podle Gustava Freytaga. Díky tomuto postupu byly v příběhu naplněny všechny znaky pohádky, shrnuty v těchto bodech (viz příloha č. 6):

- Stereotypní formule v úvodu pohádky
  - dávno, nedávno, včera, možná i dnes, žije jeden kluk...;
- Stereotypní formule v závěru pohádky
  - nakonec se všichni stali kamarády a navštěvovali se...;
- Geografická neurčitost
  - ano, děj příběhu se odehrává v neurčitém čase v neurčitém lese;
- Dobro zvítězí nad zlem
  - zlo = negativní postava čarodějnice byla napravena a přijata mezi kladné postavy příběhu;
- Druhy postav
  - nadpřirozená – čarodějnice vlastní kouzelné předměty – kouzelnou hůlku a létající koště;
  - antropomorfizovaná – mluvící vlk Filip, kladná postava (člověk zakletý do vlka);
  - kladná postava – Tonda je chlapcem předškolního věku;

- pomocník – kočka, která pomůže kladným postavám, darováním kouzelných předmětů – šátek a hřeben;
- Kouzelné motivy
  - zápleтка pohádky vychází ze zakletí člověka do vlka;
- Magická čísla
  - tři poklepání při vyčarování kouzelné misky pro kočku;
- Vliv moderní pohádky:
  - neobjevuje se zde.

#### **Poznámka k tvorbě zápletky:**

Zápleťka byla nejdůležitější a nejtěžší část příběhu, kterou jsme s dětmi tvořili. Zde vznikla složitější zápleťka – zakletí člověka do vlka. K tomu se hned na začátku pojil motiv přátelství. Děti se shodly na tom, že chtějí, aby byla záporná postava napravená a na konci šťastná.

#### **Poznámka k ilustracím:**

Děti byly schopné navázat na text, který vymyslely, i ilustrací. Ilustrace byly v souladu s textem a vystihovaly ho.

## **7.6 Analýza znaků autorské pohádky – MŠ Arabská**

V tvorbě této pohádky jsme se s dětmi z MŠ Arabská soustředili v lekcích nejvíce na stejnou metodu jako ve vzniklé pohádce výše. Díky tomuto postupu byly v příběhu naplněny všechny znaky pohádky, shrnuty v těchto bodech (viz příloha č.7):

- Stereotypní formule v úvodu pohádky
  - bylo, nebylo;
- Stereotypní formule v závěru pohádky
  - zjistili, že jsou nakonec skvělými kamarády a že jim nic nechybí;

- Geografická neurčitost
  - postavy žijí v neurčitém lese, není uvedeno, v jaké době;
- Dobro zvítězí nad zlem
  - zlo = negativní postava čarodějnice byla napravena a přijata mezi kladné postavy příběhu;
- Druhy postav
  - antropomorfizovaná – mluvící Brambora vlastní kouzelný předmět – kouzelnou hůlkou;
  - kladná postava – princezna, je vynalézavá a odvážná;
  - antropomorfizovaná, kladná postava a pomocník – prasátko, které mluví lidskou řečí, přátelství s princeznou;
- Kouzelné motivy
  - kouzelná hůlka;
- Magická čísla
  - princezna počítá do tří, než se stane kouzlo;
- Vliv moderní pohádky:
  - internet.

#### **Poznámka k tvorbě zápletky:**

Děti nejvíce zajímal motiv internetu (princezna objevila internet), který ovlivnil vývoj příběhu, to ale na zápletku nestačilo. Ta se vytvořila až s vymyšlením záporné postavy. Děti se shodly na tom, že chtějí, aby byla i záporná postava napravena a byla šťastná. Děti našly pravou hodnotu v přátelství, které je motivem napravení záporné postavy. Myslím, že jejich uvažování souvisí se znalostí klasických pohádek a časté práci s knihou v MŠ. Což se ukázalo z dotazníku pro pedagogy.

#### **Poznámka k ilustracím:**

Děti byly schopné navázat na text, který vymyslely, i ilustrací. Ty ladily s textem a vystihovaly ho.

## 8. Diskuze

V této kapitole stručně porovnáám některé ze svých zkušeností a z informací z odborné literatury.

Ve výzkumu práce byl převážně vyzorován jev, kdy dívky většinou používaly více přídavná jména, popisovaly, jak postava vypadá, jaké má vlastnosti a v jakém prostředí žije apod. Zatímco chlapci tvořili příběhu pomocí sloves. (Čukovskij, 1956, in Trávníček 2007) Tento jev se z části potvrdil v zúčastněném nestrukturovaném pozorování, kdy platil ve všech lekcích až na 5. lekci při výstavbě peripetie (akční části děje po zápletce). V autorské pohádce z MŠ Arabská, kdy peripetii příběhu tvořila nejvíce dívka a chlapci (Zoe, Josef a Felix – Brambora padá dolu ze sopky a princezna ji zachrání). Tato dívka patří do typu Ovlivnitelní, kdy byla motivována se stát typem Aktivním, a to vymyšlením nebezpečného místa. V kroužku spisovatelů vymyslela nebezpečnou sopku, kam se Brambora vypraví. Ostatní děti ten nápad odsouhlasily. V loutkovém divadle Zoe s chlapci vymyslela peripetii, která je použita v autorské knížce. Také sopku nakreslila. V autorské pohádce z MŠ Přetlucká vytvořil peripetii příběhu nejvíce Leo s pomocí dívek (čarodějnice honí na koštěti Tondu a Filipa). Tento chlapec patří do typu Ovlivnitelní, byl motivován stát se typem Aktivním vymyšlením a nakreslením postavy kočky. Vymyslel v kroužku spisovatelů, že čarodějnice poletí na koštěti s kočkou a že se zastaví u překážky s vodou. Zbytek této peripetie byl vymyšlen ve spolupráci s dívkami. Z ukázky výzkumu vyvozují, že dívky dokážou používat slovesa a vymýšlet peripetii příběhu. A to, pokud jsou motivovány vlastním vymyšlením a nakreslením místa použitého v příběhu (v případě Zoe z MŠ Arabská). Nebo pokud jsou motivovány vedením chlapce, spolupracují s ním a přispívají ke tvorbě peripetie příběhu (v případě Lea a dívek z MŠ Přetlucká). Ještě bych chtěla dodat, že tento jev se podle Trávníčka objevuje u dětí mezi čtyřmi až pěti lety (Trávníček 2007). Ve výzkumu práce byl aritmetický průměr z MŠ Přetlucká – dívky: 5,38; chlapci 5,45. Z MŠ arabská – dívky: 5,98; chlapci 6,26. Z výzkumu je patrné, že se jev používání odlišných slovních druhů u dívek a chlapců projevil ještě ve starším věku dětí, než který uvádí Trávníček (2007).

Navázala bych na metody, které se mi potvrdily jako praktický pomocník při tvorbě příběhu. Nejvíce jsem používala metodu výstavby dramatu podle Freytaga (1944). Tato metoda posloužila jako přehledný plán lekcí výzkumu. Orientovala jsem se podle něho v postupu příběhu a také jsem věděla, jak jsem na tom s časem, abych vše stihla.

Také se mi osvědčila další metoda základní struktura příběhu na Aristotela (1993), která je uvedena v podkapitole Práce s příběhem – základní struktura příběhu.

Její použití přehledně rozdělilo příběh na logické části, které se daly dětem vysvětlit formou psychomotorického cvičení v příloze příprava č. 1.

Další užitečnou metodou bylo využití tzv. startérů čtenářské strategie shrnování a piktogramů (Whitcroft 2011). Piktogramy jsou jednoduchý obrazně znakový systém (RVP PV, 2018). V MŠ Přetlucká jsem neúspěšně použila piktogramy k orientaci dětí v obsahu příběhu a ztratila jsem tím čas na tvorbu příběhu. Proto jsem využila čtenářskou strategii shrnování při přehrávání děje s vlastnoručně vyrobenými loutkami v kroužku spisovatelů (viz v příloze příprava č. 1). Zde jsem ze začátku shrnovala děj sama. Později se začaly zapojovat i děti z Aktivního typu. V MŠ Arabská jsem již úspěšně s dětmi používala piktogramy, kdy jsem také využila metodu shrnování (viz v příloze příprava č. 3). Už jsem je dokázala dětem správně vysvětlit díky konzultaci s magistrou Evou Rybárovou. Závěr výzkumného šetření podle dotazníku pro pedagogy překvapivě ukázal, že obě metody splnily účel a děti si děj příběhu pamatovaly.

Kdybych mohla udělat výzkum znovu, realizovala bych stejně první výzkum v MŠ Přetlucká. Neztrácela bych čas s piktogramy, protože v této MŠ se na rozvoji čtenářství tolik nepracuje jako v MŠ Arabská. Rovnou bych použila k orientaci dětí v příběhu metodu shrnování s využitím loutek. Dále bych stejně šla dělat výzkum podruhé do MŠ Arabská. Zde velmi dobře fungovalo loutkové divadlo a kroužek spisovatelů (děti jsou na tento způsob výuky zvyklé). Bohužel se s dětmi ani z jedné školy nepodařilo navštívit knihvazačství. To bych znovu ráda zrealizovala. V MŠ Přetlucké bylo překážkou, že nebylo žádné knihvazačství v blízkosti MŠ. V MŠ Arabská v blízkosti bylo, ale překážkou byl vyhlášený stav nouze vládou ČR. Místo toho zhlédly děti video o knihařství.

## 9. Závěr

Cílem práce bylo podpořit u dětí předškolního věku zájem o knihy, literaturu a příběhy, a to skrze tvorbu vlastní autorské dětské pohádkové knihy, jejíž příběh vytvoří samy děti, knihu ilustrují a společně i vydají. Cíl byl definován široce, a proto ho konkretizovaly kontrolní otázky, které tento cíl naplnily. Děti z obou škol s pomocí lektora vytvořily autorskou knihu. Dokázaly vymyslet hlavní postavy a nakreslit je. Dodržely základní strukturu příběhu (začátek, zápletku a konec). V MŠ Přetlucká byla úspěšně použita k orientaci v ději příběhu metoda čtenářské strategie shrnování. Stejně tak úspěšná byla metoda piktogramů, která byla použita v MŠ Arabská. Výsledkem byl zvýšený zájem o autorskou knihu a vztah ke knize všeobecně v MŠ Přetlucká. V MŠ Arabská se projevil zájem v porozumění a aktivním užívání specifických pojmů spojené s tvorbou knihy. Čtenářství bylo vyjádřeno důrazem na vybírání si knih podle sebe, které vede ke čtení pro potěšení. V souladu s cílem se vytvořil pozitivní vztah ke knize. Tento čtenářský záměr se nepatrně projevil v posunu v klíčových schopnostech pro tvorbu knihy – fantazie, řeč, kresba a práce s příběhem dle výsledků posttestu. Výsledek byl ověřen výzkumnou metodou zúčastněného nestrukturovaného pozorování, provedení pretestu a posttestu a doplněním dotazníku pro pedagogy.

Před realizací výzkumu bylo potřeba nastudovat literaturu. Pomohlo mi zorientování ve vývojové psychologii (Vágnerová, 2012). Tuto znalost jsem využila k přístupu k dětem. A to že děti přijímají pravidla v rámci hry, kde mohou jako motivaci využít dětské magické vnímání světa. Je dobré střídat klidné a aktivní činnosti, z důvodu udržení jejich pozornosti. Z hlediska organizace lekcí jsem využívala divadelních a dramatických prvků. K organizaci lekcí mi pomohla výstavba dramatu (Freytag, 1944). Dále k organizaci přispěla metoda základní struktury příběhu (Aristoteles, 1993). Propojila jsem poznatky z vývojové psychologie a aplikovala metodu na klasických pohádkách. Využívala jsem různé dramatické hry a cvičení, kterými jsem se inspirovala a motivovala je podle aktuální potřeby lekce (Rychecký, 2012). Pomohlo mi nastudování základních znalostí o dramatické výchově (Machková, 2007); (Machková, 2004).

Také jsem se naučila používat čtenářské strategie, které jsou pro předškolní věk vhodné. Je to modelování a hledání souvislostí při vytváření postav. Dále vizualizace a shrnování při orientaci dětí v ději a vytváření piktogramů. (Lepilová, 2014b);

(Wildová, 2012); (Tomášková, 2015); (Whitcroft, 2011). Využívala jsem i hru s loutkou pro navození bližšího vztahu s postavou.

Tvůrčí lekce vedly k realizaci autorské knihy. Organizačně byl výzkum naplánován na dva měsíce (z toho pravidelných 8 lekcí, na 30 min.) Po zkušenosti z výzkumu bych si uměla představit koncipovat lekce jako kroužek na jedno pololetí v MŠ. Od září až do prosince, který by probíhal jednou týdně na 35 min., ideálně pro 10 dětí. Mně se osvědčil čas 35 minut, poté jsou lekce na předškolní děti příliš dlouhé. Nebo by byla možná realizace v soustavném bloku tří týdnů. V rámci bloku by vzniknul prostor pro vlastnoruční výrobu knihy. Blok by zahrnoval i různé výtvarné techniky či výrobu postav příběhu z přírodnin a realizace příběhu jako loutkového divadla venku. Také by se daly využít fotografie loutek z přírodnin jako ilustrace do autorské knihy.

Přínos výzkumu pro další učitele a studenty je v metodách, které mi v lekcích fungovaly (výstavba dramatu a základní struktura příběhu). Také využití vlastní typologie dětí (rozdělení dětí na typ Aktivní, Pasivní a Ovlivnitelný). Typologie fungovala prakticky, pro lepší orientaci při realizaci tvůrčích lekcí. Plnila funkci jednoduché orientace v uvádění výsledků v praktické části práce.

Přínosem výzkumu pro děti bylo, že nebyly v lekcích pasivními účastníky, ale aktivními spolutvárci autorské knihy, kterou vymyslely a ilustrovaly. Přínosem pro mě byla zkušenost s plánováním a realizováním tvůrčích lekcí. Učila jsem se být v roli rádce a nechat aktivní roli na dětech. Nyní si mohu odpovědět na otázku položenou v úvodu. Jak tedy vylepšit dětem vztah k literatuře? Právě opačným pohledem na motivaci dětí ke čtenářství. Ta začíná na aktivní tvůrčí práci na tvorbě knihy. Pokud budeme přistupovat k dítěti jako k aktivnímu hybateli v tvůrčích lekcích a využijeme klíčové schopnosti pro tvorbu knihy, dokážeme díky nim vytvořit autorskou knihu. Tento celý proces pozitivně posílí vztah dětí ke knize a jejich budoucímu čtenářství.

## Seznam použitých informačních zdrojů

- ARISTOTELES, 1993. *Poetika*. 1. Praha: GRYP. ISBN 80-85829-01-0.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMADOVÁ, 2007. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Vyd. 1. Brno: Computer Press. Dětská naučná edice. ISBN 978-80-251-1829-0.
- BLÁHOVÁ, Krista, 1996. *Uvedení do systému školní dramatiky: dramatická výchova pro učitele obecné, základní a národní školy*. Praha: IPOS - Informační a poradenské středisko pro místní kulturu. ISBN 80-7068-070-9.
- DOLÁKOVÁ, Sylvie, 2015. *Umíte to s pohádkou?: práce s příběhy v MŠ a ZŠ*. Vydání první. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0933-1.
- FREYTAG, Gustav, 1944. *Technika dramatu*. *Technika dramatu / Gustav Freytag ; přeložil Jaroslav Žert* [online]. [cit. 2020-02-08].
- GEBHARTOVÁ, Vladimíra, 2011. *Jak a co číst dětem v MŠ: komentovaný výběr literárních textů na základě RVP PV*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-854-8.
- CHALOUPKA, Otokar, 1982. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros. ISBN 13-824-82.
- KOLÁŘ, Zdeněk a KOLEKTIV, 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. 1. Praha: Grada Publishing a.s. ISBN 978-80-247-3710-2.
- Konkretizované očekávané výstupy RVP PV: ministerstvo školství , mládeže a tělovýchovy, 2012. *Konkretizované očekávané výstupy RVP PV: ministerstvo školství , mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: ministerstvo školství , mládeže a tělovýchovy [cit. 2020-04-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/konkretizovane-ocekavane-vystupy-rvp-pv>
- KOŠŤÁLOVÁ, Hana, 2017. *Čtenářské kontinuum*. 1. vydání. Praha: Pomáháme školám k úspěchu. ISBN 9788090658103.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2008. *Dítě a mateřská škola*. Vyd. 1. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1568-1.
- KOVAŘÍKOVÁ, Ludmila, 2011. *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování: Čtenářské strategie – 20. díl – Předvídaní. Čtenářská gramotnost a projektové vyučování: webový portál pro učitel ZŠ* [online]. Most: Abeceda, občanské sdružení [cit. 2020-04-20]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-20>



KRATOCHVÍLOVÁ, Silvie, 2010. *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování: webový portál pro učitel ZŠ* [online]. [cit. 2020-03-29]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-6>

*Kritické listy: čtvrtletník pro čtenářskou gramotnost a kritické myšlení ve školách* [online], 2007. Praha: občanské sdružení Kritické myšlení [cit. 2020-04-20]. ISSN 1214-5823. Dostupné z: [https://www.kritickemysleni.cz/klisty/27/\\_komplet.pdf](https://www.kritickemysleni.cz/klisty/27/_komplet.pdf)

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 1998. *Vývojová psychologie*. Vyd. 3., přeprac. a dopl., v Grada Publishing vyd. 1. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-7169-195-x.

LEPILOVÁ, Květuše, 2014. *Cesty ke čtenářství: vyprávějte si s námi!*. 1. vyd. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0112-8.

MACKOVÁ, Silva, 2004. *Dramatická výchova*. Vyd. 1. Brno: Janáčková akademie múzických umění. ISBN 80-85429-93-4.

MACHKOVÁ, Eva, 2007. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 2., upr. vyd. Praha: NIPOS. ISBN 978-80-7068-207-4.

MATĚJČEK, Zdeněk, 2015. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. 1. Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-0870-6.

MOORE, Chris a Karen LEMMON, 2001. *The self in time: developmental perspectives*. 1. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum. ISBN 0805834559.

NAKONEČNÝ, Milan, 1998. *Základy psychologie*. Vyd. 1. Praha: Academia. ISBN 80-200-0689-3.

NEZVALOVÁ, Danuše, 2003. Akční výzkum ve škole: Jak lze chápat akční výzkum. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově* [online]. Praha: Pedagogická fakulta UK v Praze, 2003(3), 301 [cit. 2020-04-22]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1942&lang=cs>

PETRIS, Annette, 2008. Developing Reading Comprehension Skills In Third Grade Students Through the Modeling of Higher Order Critical Thinking Questions. *Proquest.com* [online]. Ann Arbor: Petris, Annette E.Caldwell College, ProQuest Dissertations Publishing [cit. 2020-04-20]. Dostupné z: <https://search.proquest.com/openview/71753590e16a1e64a3712c8613762797/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>

PRŮCHA, Jan, 1995. *Pedagogický výzkum: uvedení do teorie a praxe*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-132-3.

REISSNER, Martin, 2015. *Ilustrace: pohledy na výtvarný doprovod české dětské knihy* = *Illustration : insights into illustrations to accompany Czech children's books*. První vydání. Brno: Moravské zemské muzeum. ISBN 978-80-7028-439-1.

RICOEUR, Paul, 2000. *Čas a vyprávění*. Vyd. 1. Praha: Oikoymenth. Knihovna novověké tradice a současnosti. ISBN 80-7298-017-3.

*RVP PV: ministerstvo školství , mládeže a tělovýchovy* [online], 2018. In: . Praha: ministerstvo školství , mládeže a tělovýchovy [cit. 2020-02-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45304/>

RYBÁROVÁ, Eva. *Pojetí čtenářské pregramotnosti v České republice: minulost a současnost* [online]. Pedagogická fakulta, Katedra primární a preprimární pedagogiky, 2019 [cit. 2020-05-03]. Dostupné z: [https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2019/10/07\\_Rybarova.pdf](https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2019/10/07_Rybarova.pdf). Přehledová studie. Univerzita Karlova.

RYBÁROVÁ, Eva. *Čtenářská pregramotnost v RVP PV* [online]. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Praha, 2019 [cit. 2020-05-03]. Dostupné z: [https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2019/10/07\\_Rybarova.pdf](https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2019/10/07_Rybarova.pdf). Přehledová studie. Univerzita Karlova.

RYCHECKÝ, Saša, 2012. *Dramatická výchova nejen pro školu*. Vyd. 1. Brno: Lužánky - středisko volného času. Metodika (Lužánky - středisko volného času). ISBN 978-80-85038-01-9.

STRNADOVÁ, Karla, 1989. *Literární výchova v mateřské škole: dílčí metodická příručka k programu výchovné práce pro mateřské školy*. Naše vojsko.

ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina, 2009. *Kritické listy: čtvrtletník pro čtenářskou gramotnost a kritické myšlení ve školách* [online]. Praha: občanské sdružení Kritické myšlení [cit. 2020-04-20]. ISSN 1214-5823. Dostupné z: [http://www.kritickemysleni.cz/klisty/36/\\_komplet.pdf](http://www.kritickemysleni.cz/klisty/36/_komplet.pdf)

ŠUBRTOVÁ, Milena, 2011. *Pohádkové příběhy v české literatuře pro děti a mládež 1990-2010*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5692-3.

THOROVÁ, Kateřina, 2015. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6.

TOMÁŠKOVÁ, Iva, 2015. *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0790-0.

TRÁVNÍČEK, Jiří, 2007. *Vyprávěj mi něco--: jak si děti osvojují příběhy*. Vyd. 1. V Příbrami: Pistorius & Olšanská. Scholares. ISBN 978-80-7185-829-4.

TRÁVNÍČEK, Jiří, 2011. *Čtenáři a internauti: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení (2010)*. Vyd. 1. Brno: Host ve spolupráci s Národní knihovnou České republiky. ISBN 978-80-7294-515-3.

UŽDIL, Jaromír, 2002. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. 5., přeprac. a dopl. vyd., V Portále 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-599-7.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

WHITCROFT, Ladislava, 2011. Čtenářská gramotnost a projektové vyučování: Čtenářské strategie – 19. díl – Usuzování. *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování: webový portál pro učitel ZŠ* [online]. Most: Abeceda, občanské sdružení [cit. 2020-04-20]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-19>

WILDOVÁ, Radka, 2012. *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škol*. Praha. ISBN 978-80-7290-579-9.

## Seznam použitých obrázků

Obrázek 1 - Zdroj: Autor .....	54
Obrázek 2 - Zdroj: Autor .....	54
Obrázek 3 - Zdroj: Autor .....	57
Obrázek 4 - Zdroj: Autor .....	60
Obrázek 5 - Zdroj: Autor .....	62
Obrázek 6 - Zdroj: Autor .....	65
Obrázek 7 - Zdroj: Autor .....	65
Obrázek 8 - Zdroj: Autor .....	67
Obrázek 9 - Zdroj: Autor .....	67
Obrázek 10 - Zdroj: Autor .....	67
Obrázek 11 - Zdroj: Autor .....	67
Obrázek 12 - Zdroj: Autor .....	71
Obrázek 13 - Zdroj: Autor .....	73
Obrázek 14 - Zdroj: Autor .....	73
Obrázek 15 - Zdroj: Autor .....	76
Obrázek 16 - Zdroj: Autor .....	76
Obrázek 17 - Zdroj: Autor .....	78
Obrázek 18 - Zdroj: Autor .....	80
Obrázek 19 - Zdroj: Autor .....	82
Obrázek 20 - Zdroj: Autor .....	82
Obrázek 21 - Zdroj: Autor .....	84
Obrázek 22 - Zdroj: Autor .....	84
Obrázek 23 - Zdroj: Autor .....	84

## Seznam použitých grafů

Graf 1 - Zdroj: Autor .....	22
Graf 2 - Zdroj: Autor .....	52
Graf 3 - Zdroj: Autor .....	69